

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: SELECCIÓN,
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LOS TUTORES:
AJUSTES PARA LA UCM DESDE EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

José Luis Aguilera García

Bajo la dirección del doctor

Félix E. González Jiménez

Madrid, 2010

- ISBN: 978-84-693-0656-7

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
- CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO -
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD:
SELECCIÓN, FORMACIÓN Y PRÁCTICA
DE LOS TUTORES.
AJUSTES PARA LA UCM DESDE EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS DOCTORAL

JOSÉ LUIS AGUILERA GARCÍA

DIRECTOR: DR. D. FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Madrid, 2009

A todos los que con su vida contribuyen a la plenitud de la mía:

A mi madre, a mis hermanas y hermano, a mi abuela,

A mi familia, en Madrid y en Ponferrada

A mis peques, Manuela y Aitana

A otros peques con los que compartí y comparto mi vida,

A mis sobrinos Iratxe, Inés, Fran y Rodrigo,

A los adultos con los que compartí y comparto mi vida,

A tantos amigos y amigas...

A Marta, por su cariño, por su paciencia, por su

impaciencia y su alegría,... por compartir su vida

conmigo

A todos ellos, este regalo que les debo, sin ellos,... nada sería igual

Agradecimientos

Finalizando esta memoria; final que lleva implícito un comienzo, reflejo del trabajo y esfuerzo durante algunos años de mi vida, no quedo del todo satisfecho si con en ella no recuerdo a todos aquellos que, insistentemente, buscaron ayudarme en su realización.

A mi director de Tesis, especialmente en estos momentos en los que, también conmigo, termina empezando. Con él profundicé y amplié en la educación para la vida y la vida para educar. Trabajar con él es un regalo.

A mis compañeros de investigación por estos años de trabajo que tanto me han enseñado... por lo que aún nos queda que aprender.

A mis compañeros que, a través del doctorado, se hicieron amigos. Por el cariño que nos tenemos. Por la familia que formamos.

A mis amigos que, a pesar del doctorado, siguen siendo mis amigos. Siempre disfrutaron sabiendo que hacía lo que yo quería.

A todos aquellos a quienes este trabajo dediqué, porque es también fruto de lo que me han enseñado, de lo que con ellos he aprendido y descubierto y cómo no

*A todas aquellas personas que, durante veinte años de mi vida me han ido enseñando, con sus vidas, que **la educación es un reclamo imprescindible para el ser humano**, sin el cual, vivir puede ser una experiencia insoportable. A todos los que, a través de experiencias educativas, me ayudaron a descubrir la importancia de seguir dedicando mi vida a profundizar en la educación para alcanzar mejores formas de vivir. Todo lo aprendido con este trabajo es una deuda que voy saldando con ellos, es un reclamo de ellos, a la vez que su mejor regalo.*

Me llena de satisfacción descubrir que tengo tanto que agradecer y que seguir agradeciendo. Me llena de satisfacción descubrir que aún queda mucho para seguir trabajando. Me llena de satisfacción seguir viviendo.

Gracias a todos

Junio del 2009, En Madrid

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN INTRODUCTORIA	11
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
2.1.	Finalidades generales y situación actual de la universidad.	20
	<i>2.1.1. Fines perseguidos por las instituciones universitarias</i>	<i>21</i>
	<i>2.1.2. Características constituyentes del escenario en el que se desarrolla la enseñanza superior.</i>	<i>29</i>
	<i>2.1.3. Singularidades y concreciones del sistema educativo universitario español</i>	<i>33</i>
2.2.	El proceso de convergencia europea y la conformación del EEES	44
	<i>2.2.1. Origen y desarrollo de la convergencia europea en materia de educación superior.</i>	<i>44</i>
	<i>2.2.2. Síntesis de las principales características y acciones más relevantes en la construcción del EEES.</i>	<i>65</i>
	<i>2.2.3. Análisis crítico de los aspectos fundamentales del Proceso de Bolonia</i>	<i>69</i>
	a. Consideración de las instituciones universitarias en la construcción del EEES.	70
	b. Orientación de las finalidades de la reforma.	73

c. Buena calidad en la docencia universitaria.	74
d. Transformación de la docencia universitaria	86
e. La enseñanza centrada en competencias como interpretación tecnocrática del proceso educativo.	91
f. Relación entre educación superior y mercado de trabajo.	92
g. Consideración de los docentes investigadores.	96
2.3. Algunas consideraciones para el actual ejercicio docente.	98
2.4. Principales repercusiones de la convergencia europea para el caso español.	102
<i>2.4.1. La Universidad Complutense de Madrid en la construcción del EEES</i>	108
3. RECORRIDO ANALÍTICO Y CRÍTICO SOBRE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA.	117
3.1. Algunas aclaraciones y consideraciones en torno al concepto de tutor.	118
3.2. La orientación universitaria en España. Consideración legislativa.	124
3.3. Tutoría universitaria: presente y proyecciones futuras.	139
<i>3.3.1. Aspectos de la situación universitaria presente que afectan a la tutoría.</i>	140

3.3.2. <i>Aproximación definidora del concepto de tutor</i>	145
3.3.3. <i>Las tutorías en el sistema educativo británico.</i>	152
3.3.4. <i>Algunas de las funciones derivadas de las concepciones de tutoría.</i>	157
3.3.5. <i>Algunas pautas para la institucionalización universitaria de las tutorías.</i>	158
3.4. Otras experiencias en relación con la práctica de la tutoría universitaria: mentoría y tutoría entre iguales.	163
4. PLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.	173
4.1. Objetivos de la investigación.	177
4.2. Metodología de la investigación	178
4.2.1. <i>Características y límites de la investigación educativa.</i>	180
4.2.2. <i>Construcción del enfoque metodológico.</i>	186
4.2.3. <i>Planificación de la investigación.</i>	190
4.2.4. <i>Instrumentos y procedimientos para la recogida y el análisis de la información.</i>	194
5. APORTE EXPERIMENTAL Y DE CONTRASTE. TRABAJO DE CAMPO	199
5.1. Antecedentes a la tutoría universitaria. Valoración de lo percibido por los alumnos.	200
5.1.1. <i>Descripción de la muestra</i>	201

<i>5.1.2. Primera parte del cuestionario: percepción general de los estudios.</i>	204
a. Percepción de los contenidos del proceso formativo.	204
b. Aspectos más relevantes del proceso formativo.	211
c. Déficit encontrados en la carrera	214
d. Necesidad de la tutoría en la formación universitaria	223
e. Principales finalidades consideradas para la tutoría universitaria	225
<i>5.1.3. Segunda parte del cuestionario: Práctica de la tutoría en la universidad: valoración de las percepciones de los alumnos de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado</i>	231
a. Datos acerca del perfil del tutor universitario: cualidades personales y profesionales.	233
b. Tutores que los alumnos elegirían entre los docentes	240
c. Características de los docentes elegidos como tutores:	243
<i>5.1.4. Conclusiones de la percepción de los alumnos acerca de las actuales prácticas de docencia y tutoría</i>	247
5.2. Análisis de los programas de tutoría en universidades públicas españolas.	252
<i>5.2.1. Datos referidos a la muestra estudiada</i>	252

5.2.2. Referentes de partida.	255
5.2.3. Organización de las tutorías: finalidades perseguidas, tipos y frecuencia de reuniones, principales destinatarios y grado de institucionalización de la experiencia.	258
a. Finalidades perseguidas	258
b. Formas de realización y frecuencia de las reuniones	260
c. Principales destinatarios	261
d. Grado de institucionalización de las experiencias	263
5.2.4. Tutor universitario: características y requisitos, funciones, selección, reconocimiento y formación.	264
a. Alumnos atendidos por tutor	265
b. Formas de selección y reconocimiento de los tutores	267
c. Funciones asignadas a los tutores	268
d. Formación de los tutores	269
5.2.5. Conclusiones parciales del análisis de programas de tutoría	271
5.3. Información aportada por los tutores de experiencias instauradas en universidades públicas de ámbito nacional.	276
5.3.1. Proceso de Recogida de Datos	276
5.3.2. Descripción de la muestra	280

<i>5.3.3. Características generales procedentes de documentos técnicos elaborados por las universidades.</i>	285
a. Datos Referidos a la Universidad de León – ULE	285
b. Datos referidos a la Universidad de Jaén –UJ-	289
c. Datos referidos a la Universidad de Alcalá de Henares – UAH-	290
d. Universidad de Lleida –UdL- y Universidad Politécnica de Valencia – UPV-	292
e. Universidad Rovira i Virgili –URV-	292
f. Universidad de Valencia –UV-	292
g. Universidad de Barcelona –UB-	294
h. Universidad de Granada –UGR-	296
<i>5.3.4. Concreciones y singularidades aportadas por los tutores, coordinadores y personas en quienes delegan los vicerrectorados.</i>	297
a. Motivos que impulsan los programas de tutoría.	298
b. Selección de los tutores	302
c. Perfil de los tutores	305
d. Formación	307
e. Funciones asignadas a los tutores	308

f. Principales actividades, frecuencia, beneficiarios y asignación de alumnos por tutor.	310
g. Alumnos asignados por tutor	314
h. Temáticas abordadas en las tutorías	320
<i>5.3.5. Conclusiones parciales del análisis de cuestionarios de los tutores.</i>	320
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA	325
6.1. Consideraciones previas	325
6.2. Conclusiones	327
6.3. Propuesta de planificación de tutorías docentes en la universidad	332
<i>6.3.1. Referentes de partida: sentido y alcance de la tutoría</i>	332
<i>6.3.2. Finalidades a conseguir desde la tutoría universitaria.</i>	334
<i>6.3.3. Requisitos del tutor universitario</i>	336
<i>6.3.4. Planificación general del proceso de selección y formación de los tutores universitarios.</i>	337
a. Proceso de formación de los tutores	338
b. Proceso de selección de los tutores	342
c. Reconocimiento institucional de la función de tutoría	344
<i>6.3.5. Alcances y límites en la realización de la propuesta</i>	345

6.4.	Síntesis final del trabajo de investigación	348
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	353
8.	ANEXOS	
	ANEXO I: Lista de Siglas	393
	ANEXO II: Lista de Gráficos	397
	ANEXO III: Lista de Tablas	401
	ANEXO IV: Cuestionario a alumnos	403
	ANEXO V: Plantilla de observación de documentos técnicos	405
	ANEXO VI: Cuestionario a Tutores	407
	ANEXO VII: Cuestionario a Vicerrectorados	411

JUSTIFICACIÓN

INTRODUCTORIA

1. JUSTIFICACIÓN INTRODUCTORIA

La educación, proceso inexcusablemente requerido en la natural evolución del ser humano, permanece siempre incompleto, siempre falible en su esencial pretensión de encontrar mejores formas de vida para la humanidad. No puede el hombre eludir la actividad educativa. Es la esencia de su permanencia en el universo, la responsable de su actual realidad, la precursora de su proyección futura.

Los procesos educativos, son hoy día considerados el principal factor del progreso de una nación o estado; progreso que lo es si repercute de forma global y generalizada en el perfeccionamiento de los modos de vida de todos y cada uno de los hombres que la componen.

Las universidades, como instituciones fundamentales en la educación superior, persiguen la construcción de procesos educativos, desde los diversos ámbitos del conocimiento; finalidades que demandan un singular ejercicio de la docencia, uno de los cuales es la tutoría. Cómo desarrollarla para su mayor

eficacia, sin alejarse de los fines que le son propios, es el horizonte hacia el que se orienta con la realización de este trabajo que constituye mi Tesis Doctoral.

No se camina en soledad, muchas experiencias preceden y sirven de soporte y contraste: unas, integradas en el proceder de prestigiosas universidades, otras, con pretensión de ser impulsadas e instauradas como respuesta a las demandas que la convergencia europea en materia de educación superior exige para el año 2010. Las primeras se pretende que sean sólido referente de partida, para incentivar y orientar un camino, singularmente conformado desde las particularidades que constituyen la realidad de la universidad española. Las segundas servirán como fiables indicadores que nos muestran dónde estamos con respecto a la tutoría universitaria, qué nos falta como requisitos mínimos identificativos de procesos cuya finalidad sea una actividad de tutoría entendida como singular ejercicio docente, comprometida con la formación personal y profesional de los futuros titulados universitarios.

Son tiempos de cambio. A la universidad española, entre otras universidades europeas, se le plantea una crucial disyuntiva: o avanza y se integra adecuadamente en el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– mirando hacia los procedimientos de las universidades de los países que encabezan esta iniciativa, o queda relegada al cumplimiento parcial de algunas de sus exigencias, lo que precipitará su decadencia como institución educativa de rango superior, disminuyendo su ejercicio a meras enseñanzas para cualificar profesionales, olvidando su trascendente función para el resto del sistema educativo, y, por ende, para el progreso y bienestar de la sociedad, progreso y bienestar fundamentados en el avance del conocimiento. España, con la firma del tratado de Bolonia en 1999 y su consecuente adhesión al proceso de convergencia europea, opta por acometer una reforma en su universidad impulsada por la necesidad de responder a las demandas que suscita el EEES del que forma parte entre uno de los ya 46 estados miembros que lo componen. Las actuales reformas y reglamentos españoles sobre la

universidad, de entre los que se destaca por su relevancia la actual Ley Orgánica de Universidad (2007) –LOU-, y el Real Decreto –RD- 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias, se hacen eco en sus pretensiones de las exigencias reclamadas desde este espacio educativo común; pretensiones que requieren, en su concreción práctica, de una profunda revisión del estado en que se encuentran nuestras universidades, mirando con detalle cada uno de los aspectos que las caracteriza de forma más relevante.

Desde los países que conforman el EEES se busca una preparación que haga posible la equiparabilidad de titulaciones universitarias, a la vez que situar la universidad europea como un punto de referencia para universidades e instituciones de enseñanza superior de todo el mundo. La equiparabilidad en los títulos requiere asegurar la preparación adecuada de los titulados. Para ello es preciso revisar y mejorar los planes de estudio, garantizando con ello que los conocimientos de las diferentes temáticas de las titulaciones posibiliten una formación suficiente para el desempeño de una profesión, de manera que el conocimiento inicial sea permanentemente superado. La formación para tal desempeño no debe entenderse como el aprendizaje reiterativo de técnicas; no es esto lo que más y mejor caracteriza los procesos de educación universitaria, sino la mejora continua de una profesión, mejora que lo es a través del constante perfeccionamiento del conocimiento sobre el que se fundamenta. Esta singular formación, propia y característica de las más prestigiosas universidades europeas, es lo que permite destacar estas instituciones de otras de educación superior. Siguiendo a Michavila y Calvo (2000: 32) las universidades pueden distinguirse por su carácter educativo y no sólo por una formación que asegure un puesto de trabajo como finalidad principal, lo que les obliga a incidir sobre una investigación que garantice el desarrollo en los fundamentos y no sólo su aplicación tecnológica, siempre demandada por su rentabilidad a corto plazo; entendiendo “la educación como un proceso compuesto de hechos que constituyen acciones encaminadas al logro de vivir y

hacerlo lo más satisfactoriamente posible" (González Jiménez, 2005 a:717). La universidad es, entonces, una institución educativa; lo que la obliga a orientar sus fines hacia el mejor ejercicio de racionalidad posible: aquel que propiciará la generación de un conocimiento fundamental para alcanzar mejores formas de vida para toda la humanidad. Las demás pretensiones son sus más directas consecuencias.

Parece claro, entonces, que cumplir con los objetivos que el EEES se propone, requiere una singular atención a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Para ello se hace imprescindible una forma de docencia universitaria en consonancia con los procesos de aprendizaje, que desarrolle en los alumnos las cualidades que les permitan generar un conocimiento tendente a cubrir no sólo las necesidades demandadas por la sociedad, sino aquellas que esta última no alcanza a reclamar y, que sin embargo, le son tan o más necesarias que las detectadas.

Articular una universidad coherente con los objetivos que le son más propios, generadora de una formación equiparable a nivel de la Unión Europea –UE-, y capaz de situarse como punto de mira de los países no pertenecientes a este ámbito común, no es un proyecto que pueda acometerse con ligereza, y demanda una revisión profunda de los elementos más cruciales que la componen. Este proyecto no puede tender hacia su consecución descuidando uno de los elementos que le son indispensables: el docente y su ejercicio.

Si consideramos al profesor como el componente más esencial de la educación universitaria, precisamente por su cualidad para hacer posible que su conocimiento, debidamente presentado al alumno, sea singularmente elaborado, completado y en su práctica particularmente orientado hacia la mejora de toda la humanidad, entonces, la educación superior, además de conservar los saberes construidos en tiempos anteriores, ha de apoyarse en ellos, buscando su superación y perfeccionamiento continuos, logrando que cada avance muestre aquellos aspectos que reclaman seguir avanzando. Este

es, quizás, el mejor procedimiento para asegurar el desempeño profesional de los alumnos, sin convertirlos en mero instrumento para alcanzar las metas que la economía y los intereses del llamado mercado laboral puedan proponerse; intereses que no tienen necesariamente que estar en sintonía con la necesidad de progreso de toda la humanidad. La universidad, en su singular construcción del espacio común de educación superior, tiene una oportunidad para superar su actividad como mera escuela de profesionalización, para lo que precisa potenciar en los alumnos el desarrollo de cualidades – manifestadas en modo de capacidades, destrezas y habilidades – derivadas de los fundamentos que hacen adecuado su uso y construcción, reclamando su continuo perfeccionamiento y desarrollo; este singular cometido requiere el ejercicio de formas de docencia que hasta el momento en la universidad española permanecen ausentes, o bien, cuando pretenden estarlo, lo hacen en formas aproximativas que precisan un conocimiento más intenso y extenso para que su proyección práctica se oriente hacia los resultados esperados. La tutoría universitaria, se presenta, de esta manera, como un reclamo del EEES que España tiene pendiente acometer si no quiere ver desprestigiada su universidad. Los fundamentos, cometidos y mejores concreciones prácticas, componen la finalidad principal de este trabajo de Tesis Doctoral.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la última década, la enseñanza superior comienza a revisarse con el fin de construir un espacio educativo común entre un número considerable de países que conforman la UE. Las exigencias en la conformación del EEES reclaman mejoras fundamentales en la docencia universitaria, entre las que, de forma urgente, dada su ausencia, se encuentra la tutoría, cuyo sentido en la universidad conlleva revisar, ahondar y construir algunos conceptos previos que ayuden a fundamentar su necesidad inexcusable para el cumplimiento de los fines propios de la enseñanza superior universitaria; enseñanza que se concreta aquí en modo distinto a la desarrollada por otros centros de formación superior, siendo actualmente determinada por: las finalidades propias de la universidad particularizadas en los ámbitos constituyentes de nuestro tiempo, la tendencia de sus procesos a ajustarse a los fundamentos del EEES y su entrada en vigor

para el próximo 2010, y la trayectoria que la tutoría universitaria viene recorriendo en los últimos años dentro de diferentes universidades españolas.

Cada uno de estos campos temáticos precisa un análisis detallado y una síntesis de aproximación concluyente que permita conocer el escenario en el que transcurre esta investigación señalando la orientación que han de tomar las propuestas de mejora; propuestas que sólo pueden adoptarse con la necesaria provisionalidad y carácter incompleto, propios de la investigación educativa, a la vez que con la suficiente garantía de mejora con respecto a la situación de partida. Esta es la intención de todo el trabajo de investigación y, en particular, del desarrollo de este apartado.

2.1. Finalidades generales y situación actual de la universidad.

Desde su nacimiento institucional, en la Edad Media, las universidades han buscado, de una u otra manera, pretensiones que las distinguan de otras instituciones que pudieran considerarse de enseñanza superior. La construcción del conocimiento más esencial y relevante, la proliferación de la investigación como método para su generación y avance, y la formación de profesionales al servicio de la sociedad, constituyen los tres pilares sobre los que se asientan las universidades. Su singular conjugación ha ido conformando diferentes estilos en el hacer universitario. En la actualidad, dadas las características que prevalecen en nuestro tiempo, se espera que las universidades sean capaces de armonizarlos de manera que contribuyan al desarrollo social y al bienestar de la humanidad.

2.1.1. Fines perseguidos por las instituciones universitarias

Los procesos de formación universitaria reclaman la tutoría como una práctica docente. Ya ha sido señalado en la introducción la diferencia que algunos autores encuentran entre las universidades y otras instituciones de enseñanza superior en cuanto a los cometidos propios de cada una. Actualmente, el carácter integral de la educación superior está plenamente aceptado por la comunidad de científicos en esta materia, aunque el efectivo ejercicio de este principio en la práctica educativa requiera una reflexión crítica continua. Sobre la pretensión y cometidos del profesorado universitario señala Díez (2004: 24):

La tarea del profesorado universitario, por su parte, tiene que tratar de contribuir a ese conocimiento sobre los problemas y las soluciones alternativas posibles para motivar las esperanzas y la acción de sus discípulos, protagonistas del futuro, desde el bagaje del patrimonio cultural disponible, la explosión del conocimiento debido a la investigación y el desarrollo de conductas y hábitos gracias a la acción formadora de los docentes que merezcan tal nombre.

A lo que debe añadirse que, la manera de contribuir a ese conocimiento es asegurando en los alumnos el desarrollo de cualidades personales y su expresión en forma de capacidades que favorezcan la construcción de soluciones para el progreso de la humanidad, mejorando con ello las formas de vida; mejoras que no pueden entenderse alejadas del necesario respeto y cuidado del entorno natural en el que se conforman. Así, la educación universitaria tiene un papel privilegiado en la respuesta ante las necesidades de la sociedad, ya que no tiene como finalidad la obediencia a sus demandas más inmediatas. El servicio que la universidad presta a la sociedad las trasciende. Su esencial contribución a la mejora continua queda asegurada al perseguir la construcción de soluciones a las necesidades que se presentan en un particular

momento histórico, sean éstas demandadas o no por los colectivos que componen la sociedad. El buen hacer universitario, debe serlo desde los fundamentos del conocimiento que la humanidad ha generado a lo largo de su historia, fundamentos que concluyen en nuevas y mejores soluciones para los problemas concretos.

Como paso previo a posibles planteamientos sobre las principales vías de formación didáctica y actividad de tutoría del profesorado, conviene conocer la situación real y actual de las universidades españolas y europeas, en referencia a las características que orientan sus principales prácticas.

Antes de comenzar con el análisis del panorama universitario, es preciso detenerse en las finalidades perseguidas por estas instituciones. Para ello, merece la pena remontarse hasta aproximadamente un siglo y a los escritos de dos grandes autores: Giner de los Ríos (1990) y Ortega y Gasset (1992). Ambos establecieron finalidades universitarias que pueden considerarse vigentes en nuestros días, y, a pesar de que ninguno de los dos podía hablar de EEES como tal, sus pensamientos apuntaban al horizonte que se está construyendo para la educación universitaria.

Ya en su tiempo, Ortega y Gasset (1992: 41) señaló tres cometidos de la universidad que concretaba en: transmisión de la cultura, formación de profesionales e investigadores, y desarrollo de la investigación científica. Confiere, por tanto, gran importancia a la construcción de buenos profesionales y científicos, para lo que establece como necesario el contacto con los saberes previamente establecidos, a los que llama cultura, posibilitando así, el desarrollo científico y profesional. Como vemos, aquí ya está presente el papel fundamental de contribución al desarrollo social a través de la formación de profesionales competentes, sin olvidar que, dicha preparación, proviene de un contacto con los saberes alcanzados por la humanidad; contacto que persigue comprender los procesos de construcción de dichos saberes como principal proceso de superación de los mismos.

Por su parte, Giner de los Rios, también indicó que:

Desde un principio hallamos, más o menos vagamente, condensadas en las universidades, y en proporciones diferentes, la investigación científica; la elaboración de la verdad así adquirida; su incorporación en el sistema de su cultura general; la transmisión y difusión de su cultura, de sus puntos de vista, sus sentimientos, sus ideales, mediante la enseñanza; la educación moral de la juventud; su preparación para ciertas profesiones, con otras funciones que aquí se siguen. (Giner de los Rios, 1990: 108-109).

Vemos por tanto, como la cultura, la ciencia y su proyección social, proyección que es, en gran medida, el desarrollo de profesiones, son también elementos considerados esenciales por este autor; que no olvida la relevancia que tiene la construcción de un conocimiento mediante la investigación.

La visión de Ortega y Gasset y Giner de los Ríos permite comprender el actual pensamiento de autores contemporáneos en referencia a las cuestiones que afectan a la universidad y los procesos educativos que en ella se acometen.

Parece interesante recoger aquí las consideraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, como organización mundial preocupada por la educación universal, y en particular por la educación superior, ámbito temático de nuestro trabajo. Durante la pasada década, la UNESCO elaboró diversos informes en los que señalaba la importancia de la enseñanza superior y su trascendente repercusión en el progreso de las sociedades hacia su bienestar. En su afán por considerar la generación y no sólo la transmisión del conocimiento, como finalidad esencial, propia y singular de esta etapa educativa, manifiesta que

La enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. (UNESCO, 1996:148)

Manifestación que se completa añadiendo que, la creación referida debe ser sustentada en lo previamente conocido, huyendo así de construcciones infundadas. Un debe olvidarse que, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española –DRAE- (2001: 678), el término crear significa “producir algo de la nada”, lo que no es propio de la racionalidad. Las consideraciones de la UNESCO Sobre las funciones universitarias adquieren vigencia en nuestros días en Teichler (2000: 30) cuando afirma que “la educación superior suele tener una doble función: la enseñanza y la investigación, es decir, tanto la generación como la preservación del conocimiento”.

Se constata, entonces, que las principales funciones universitarias consolidadas a lo largo de los años, orientadas hacia la construcción de formas de vida plenamente satisfactorias para la totalidad de los seres humanos, son las siguientes:

- La investigación científica.
- La preparación y el desarrollo de las profesiones.
- La generación del conocimiento científico con base en el conjunto de saberes construidos por la humanidad precedente.

Hablar de investigación científica como esencial función de la enseñanza superior, requiere situar el origen y proyección de esta actividad: la construcción del conocimiento tal y como se viene manifestando.

Es frecuente encontrar en la literatura sobre los cometidos de la universidad, el dilema sobre investigación fundamental y aplicada, tal como lo pone de relieve la UNESCO (1998: 26). Por un lado, renunciar a la investigación aplicada puede suponer la pérdida de contacto con el mundo social y laboral y corre el riesgo de desconexión de la realidad. Por otro, reducirse a su exclusivo desarrollo conlleva el riesgo de quedarse sin fundamento para el conocimiento elaborado y su posterior aplicación. La solución a esta dicotomía la infiere esta institución al afirmar que “ (...) la distancia entre los dos tipos de investigación

se hace cada vez más borrosa, (...) muchas cuestiones de la investigación fundamental nacen de problemas que se plantean en un principio en la investigación aplicada" (Ibíd.: 26), lo que permite que resultados de una investigación básica, bien diseñada y con el suficiente grado de interdisciplinariedad, puedan repercutir sobre varias necesidades inmediatas que, a priori, pudiera parecer que demandan diferentes respuestas. De hecho, la investigación básica, al proyectarse, incide sobre la construcción de procesos de aplicación inmediata; respuestas aquellas que se construyen sobre las causas originarias de los interrogantes que se nos manifiestan. Anclarse en una investigación carente de fundamento, nos llevaría a respuestas de inmediata y temporal aplicación, pues inciden sobre la apariencia de un fenómeno desconocido sobre el que apenas tienen repercusión, por lo que su manifestación volverá a hacerse presente.

La relación entre universidad y entorno social, se entiende, en la actualidad, constituida sobre el desarrollo de las profesiones. Así se reconoce, que la universidad debe realizar un servicio a la sociedad que la demanda y sustenta, en relación con el futuro desempeño profesional de los alumnos. Este hecho reclama una estrecha relación entre ambas, y precisa el establecimiento de los aspectos sobre los que asentarla. En referencia a esto cabe decir a través de la siguiente cita:

La función del político es decidir las orientaciones basándose en opiniones fundamentadas; la función de la educación superior es analizar, evaluar y prever sobre la base de los criterios de la verdad y la justicia. (UNESO, 1998: 19).

En esta misma dirección se manifiestan Michavila y Calvo (2000: 52-53), apoyándose en las palabras de Heinonen (1997), ministro de Educación y Ciencia en Finlandia, cuando afirman que la relación entre universidad y sociedad no es de servilismo de la primera a la segunda. La universidad debe no sólo responder a las demandas sociales con apremio y temporalidad

suficiente, sino que debe incluso anticiparse en su detección y formulación, dirigiendo y liderando los cambios, e incluso oponiéndose a modas sociales infundadas y demandas coyunturales de grupos de poder. De esta manera, se impone el carácter reflexivo y crítico en sus actuaciones, integradas en el cuerpo legislativo construido por las directrices políticas de la sociedad; directrices que deben potenciar la autonomía universitaria y un compromiso de financiación establecido con tiempo suficiente para que las instituciones puedan programar y planificar sus proyectos.

La misión de la universidad, no es, por tanto, la de repetir meramente o replicar saberes establecidos en el pasado, sino la propuesta de los mismos como la génesis de una nueva construcción de conocimientos con proyección social. La relación de la universidad con la sociedad es inexcusable: debe la primera investigar la evolución y tendencias de la segunda, adelantándose en la detección de necesidades, no a corto, sino a largo plazo, seleccionando cuáles repercuten sobre el beneficio de la humanidad y cuáles sobre los intereses particulares de algunos sectores de la misma. De esta manera, se evita la afectación de la esencia por demandas y necesidades sociales puntuales y temporales, cambiando o desapareciendo con ellas. El profesor Manzano (documento inédito) orienta estas finalidades universitarias hacia un cambio en aras del progreso, donde formación de profesionales no se confunda con formación de técnicos, sino de personas con un elevado desarrollo en las cualidades que les permiten encontrar las causas de los fenómenos que se nos presentan como desafíos y los procedimientos para acometer soluciones, junto con algunos conocimientos técnicos actuales, a cuyo cambio y progreso contribuyen, para dar solución a las nuevas necesidades que se van conformando en la sociedad. No considera este autor que la única misión de la universidad, relacionada con la transformación social, sea la de preparar profesionales con dominio de conocimientos altamente especializados, a menudo desintegrados de un conocimiento global interdisciplinario, sino que

esta institución ha de contribuir a generar las necesidades propias de cada sociedad en épocas determinadas, promoviendo soluciones a las mismas. Así pues, la institución universitaria, para este profesor de la Universidad de Granada, carece de sentido alejada de su función de motor de cambio social.

En esta misma línea, coincidiendo con Dewey (1989) y González Jiménez (2001), puede asegurarse que, un proceso formativo orientado hacia el desarrollo de cualidades básicas facilitadoras de procesos de investigación, tales como la observación sistemática e indagatoria, la formulación de interrogantes, el pensamiento crítico y reflexivo, el planteamiento de hipótesis y su posterior comprobación..., resulta un procedimiento especialmente relevante para la construcción de conocimiento capaz de responder a las cambiantes necesidades de una sociedad – entre las que se incluye el ámbito profesional – y generar aquellas que sean precisas para la mejora de sus habitantes. El desarrollo de tales usos de razón (González Jiménez, 2006), conectados con la repercusión sobre la realidad, constituye uno de los principales mecanismos de maduración personal. En torno a ello, el profesor Fernández Pérez (2004: 140) define el término educación como

Actividad intencional que tiene por objeto que las personas lleguen a ser más conocedoras (dimensión intelectual), más capaces de intervenir eficazmente (dimensión técnica), más responsables (dimensión ética) y más capaces de disfrutar (dimensión estética), en relación, en cada caso, con su propio yo, con su entorno físico y con su entorno social.

Definida de esta forma, puede defenderse que una buena educación incide sobre aspectos básicos del crecimiento personal que suelen denominarse: cognitivos, técnicos, éticos y estéticos; y en los tres niveles en los que transcurre ese desarrollo: el singular, el social y el medio físico. Conviene aclarar, para mostrar coherencia con lo hasta aquí expuesto, y siguiendo a González Jiménez (2001: 432) que deben considerarse esos aspectos básicos como diferentes manifestaciones de la razón y sus consecuentes resultados. La

combinación entre ambos grupos de factores proporciona una valiosa herramienta para el análisis de las diferentes acciones que fundamentan la práctica educativa, a saber: planificación de conocimientos y cometidos, precisión de objetivos, adecuación de procesos comunicativos, en lo que consiste básicamente la didáctica, con selección de métodos, construcción de procedimientos convenientemente adaptados y búsqueda de los medios necesarios y posibles, además de criterios de evaluación. Todo ello envuelto por la práctica de la tutoría, que al proyectarse, orienta el hacer del alumno universitario. La educación superior aquí defendida estaría sustentada por estos principios, y desde ella, tendría sentido el ejercicio de una acción de tutoría sobre los alumnos como se ha indicado.

Se hace necesario partir de esta concepción de la educación para ir estableciendo el sentido de la misión universitaria, en modo singular, para los procesos de convergencia europea. Al concretar la tendencia de la investigación científica y la formación de profesionales cualificados, estamos influyendo directamente en el resultado de la docencia universitaria y en el papel que desempeñan estas instituciones en las sociedades.

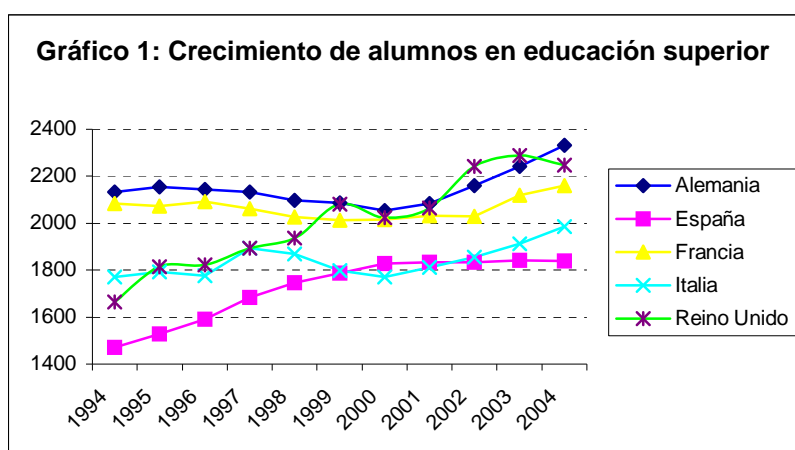
La universidad actual, debe difundir la cultura con intención de contribuir a su generación, a través de procesos orientados hacia el continuo crecimiento y permanente superación, convirtiéndose así en motor de cambio hacia el progreso de la sociedad. A su vez, esta práctica, puede presentarse como el principal atractivo que una universidad puede tener para los estudiantes de cualquier región del mundo.

2.1.2. Características constituyentes del escenario en el que se desarrolla la enseñanza superior.

Tradicionalmente, en Europa, se vienen reconociendo diferentes estilos universitarios, asociados a diferentes pretensiones. Siguiendo la clasificación de Michavila y Calvo (2000: 32 - 45), podemos hablar de lo que viene conociéndose como los modelos napoleónico, con principal instauración en Francia, centrado en la docencia y orientado al desarrollo de profesiones, anglosajón, predominante en Gran Bretaña y Estados Unidos, con el desarrollo personal del alumno como eje central; humboldtiano, con origen alemán y centrado en el desarrollo científico a través de la investigación, el modelo de los países nórdicos, caracterizado por la gran solidez y estructura organizativa propias de países con distribución equitativa de la economía; y, el conjunto de países que constituyen la Europa Central y Oeste, en proceso de consolidación de las principales características de autonomía, financiación, condiciones de acceso, etc.-.

En las últimas décadas han acontecido fenómenos que exigen profundos cambios en los procesos formativos de educación superior. Siguiendo a Watts y Esbroeck (2000: 175) podemos ver que en Europa hemos pasado de una universidad elitista que atendía un 5% de la población juvenil a la cifra actual de entre un 20% a un 30% de esa población en la mayoría de los países europeos. El anuario estadístico de la UE, Eurostat (2007: 83 – 98) refleja un incremento superior a los tres millones de alumnos matriculados en estudios superiores – entre los que se incluyen los universitarios – en los años 1998 y 2004, alcanzando la cifra de 17.319.000 alumnos. En los datos estadísticos de este informe puede verse el incremento de estudiantes en todos los países, y de forma especial en Alemania, país que tiene más del 13% de los alumnos del total de la UE, seguido del Reino Unido, Francia, Italia y España, países que

contienen casi el 50% de los alumnos matriculados en estudios superiores. El gráfico 1, muestra el crecimiento de los alumnos en los países con mayor prestigio en formación universitaria, aunque el crecimiento ha sido casi generalizado en la totalidad de los países que conforman la UE.



La tasa de mujeres entre los estudiantes europeos de este nivel superior también ha ido incrementando, alcanzando la mitad en casi todos los países y en algunos incluso superándola. Este repentino cambio, producido tan sólo en los últimos cuarenta años, no tiene precedentes.

El incremento de estudiantes en los niveles de educación superior, trae consigo necesariamente, un incremento de la diversidad estudiantil – mayor número de estudiantes adultos, más diversidad cultural y étnica, de estratos sociales de procedencia,... – así como la atención a necesidades específicas relacionadas con alguna discapacidad y, en ciertos sectores formativos, especialmente en las áreas técnicas, una elevada tasa de abandono.

Por otra parte, el flexible y cambiante mercado laboral exige una elevada capacidad de readaptación y respuesta a nuevas necesidades, lo que afecta a las instituciones de educación superior en el tipo de conocimientos y procesos

de aprendizaje que deben proporcionar a sus alumnos, ya que los contenidos más específicos y especializados, de aplicación más concreta e inmediata, quedan en poco tiempo obsoletos, como no podría ser de otra manera dadas las características de falibilidad y provisionalidad del conocimiento humano; con lo que no se precisan tanto soluciones técnicas concretas como cualidades para poder generarlas. Todo lo cual está relacionado directamente con la cualificación de investigar, pues es evidente que las previsiones para cada avance deben hacerse desde un profundo dominio de los precedentes y una bien apoyada prospectiva, nacidos ambos de una reflexión crítica solvente y contrastada.

En la medida en que las universidades adquieren cada vez más autonomía y bajo supuestos de financiación pública a través del Estado, se ven obligadas a rendir cuentas ante el gobierno sobre la buena calidad que ofrecen los procesos formativos planificados, calidad que precisará ser definida en sus elementos constitutivos y sus orientaciones principales y acreditada con la certificación correspondiente.

De esta manera se podrá dar respuesta a las demandas del EEES en relación con el grado de comparabilidad y equiparabilidad exigidas en los planes formativos, planes que deberán tener el suficiente grado de flexibilidad y transparencia para ser demandados por los estudiantes cuyas necesidades deberán ser satisfechas. Por tanto, la enseñanza universitaria tendrá que ser permanente y críticamente ajustada a la evolución de la sociedad, contribuyendo a dicho proceso evolutivo y en progreso con la educación de sus estudiantes, educación que no puede dejar de contemplar sus singularidades como principal componente en la construcción del conocimiento y, en consecuencia, situar a los alumnos como eje central, lo que exige mirar detenidamente al docente y su actividad. La tutoría universitaria, orientada hacia el desarrollo de las cualidades del alumno que favorecen la construcción de procesos esenciales de generación de conocimiento, apoyada en métodos y

fundamentos esenciales para esta finalidad, constituye una excelente manera de alcanzar las metas que estas características vienen reclamando.

Estos aspectos, estimaciones, pronósticos y cambios tácitos, de la actual situación en la actividad educativa universitaria de los países que conforman el EEES, han sido recogidos por numerosos autores, entre los que destacamos Rodríguez Espinar (1997 y 2004); Álvarez Rojo y Lázaro (2002); Sanz Oro (2005) y pueden resumirse, para el caso español, en los siguientes puntos:

- Notable aumento de estudiantes de educación superior en las últimas cuatro décadas, junto con la tendencia decreciente de la demanda de estudios en las universidades públicas, lo que obliga a revisar los actuales planes de estudio, procurando una oferta sólida y atractiva para los estudiantes.
- Incremento de la diversidad en los estudiantes como consecuencia de las nuevas situaciones sociales y las exigentes demandas de cualificación propias de los procesos productivos.
- Cambios continuos en las necesidades sociales y en especial las relacionadas con el desarrollo profesional, principalmente en el afianzamiento de las aplicaciones técnicas, que han de estar presentes en la planificación de los procesos formativos, para lo que debe considerarse entre sus finalidades educativas el desarrollo de cualidades personales, expresadas como capacidades y competencias, concreciones singulares y prácticas de la razón humana sobre las que afianzar dichas aplicaciones.
- Progresivos avances hacia la autonomía universitaria y la responsabilidad de los gobiernos en la financiación pública de las universidades, con el necesario establecimiento de criterios de buena calidad educativa, adecuadamente contruidos y coherentes con las finalidades universitarias, así como la debida justificación y evaluación de las metas alcanzadas.
- Orientación de la enseñanza y el aprendizaje hacia el desarrollo individualizado de cualidades de investigación y resolución de cuestiones de

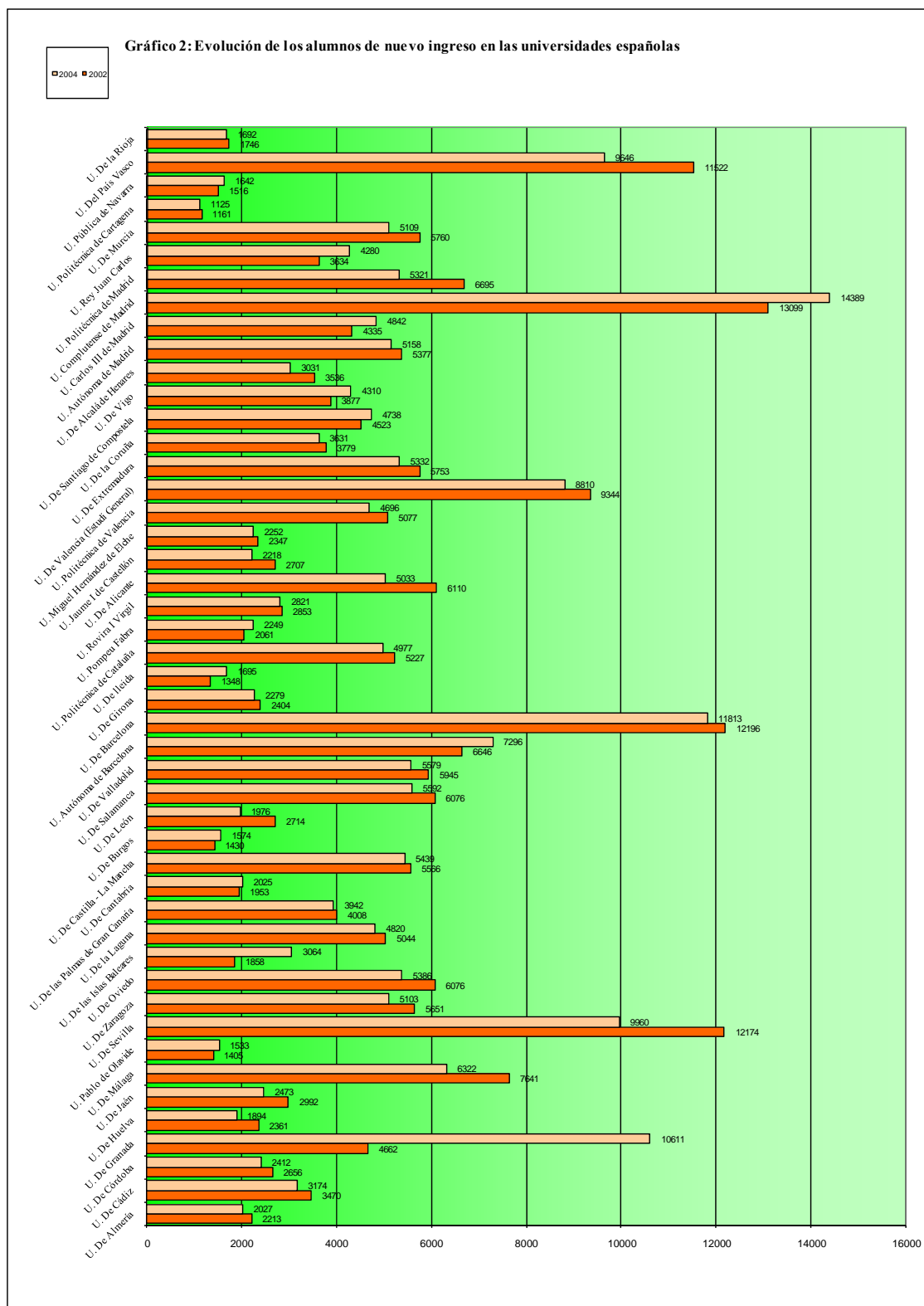
relevancia social, situando al alumno como eje central del proceso educativo, lo que siempre debió ser en la enseñanza con las excepciones que sin pretender negar su existencia, deben ser consideradas como particulares prácticas inadecuadas en los procesos educativos. La educación lo es siempre de la razón humana, y ésta, merece la pena que me reitere, es siempre una cualidad singular. Por tanto, incluso los procedimientos grupales tienen como finalidad generar procesos de reflexión individual que será compartida con el grupo, para seguir construyendo desde la individualidad.

2.1.3. Singularidades y concreciones del sistema educativo universitario español

Nuestro actual sistema universitario viene caracterizado en las últimas dos décadas por un ambiente de cambio demandado desde dentro por los diferentes agentes universitarios – profesores y alumnos – y externamente por la instauración del EEES. Numerosos estudios corroboran esta idea –, Castellano Moreno (1995), Apodaca y Lobato (1997: 23-135), Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000), Álvarez y Lázaro (2002), Rodríguez Moreno (2002: 11- 46), Rodríguez Espinar (2003: 67- 99), Michavila y Martínez (2004: 11-17) – y en las universidades proliferan gran variedad de actividades enfocadas al logro de la convergencia europea. Los sistemas educativos europeos están viéndose afectados por un ambiente de cambio educativo en las universidades. Si se quiere realmente reformar la enseñanza superior, las propuestas han de estar debidamente fundamentadas y orientadas, lo que no es posible sin la suficiente comprensión de las causas que suscitan un nuevo soporte para la educación superior.

En las últimas décadas el panorama universitario se ha visto afectado por el incremento de estudiantes en la universidad, incremento desigual como hemos visto anteriormente, en función de la especialidad de la institución. Los estudios superiores dejan de estar restringidos a una élite minoritaria y, sin olvidar que aún estamos lejos de una educación universitaria en condiciones de igualdad de oportunidades, se podría afirmar que está al alcance de una gran mayoría de personas. Esto ha influido en la configuración de una gran diversidad en los estudiantes, diversidad que en el artículo cuatro de la declaración Universal sobre la diversidad cultural, elaborado por la UNESCO (2001) se defiende como “un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana”. Para el caso de las universidades públicas españolas, la Conferencia de sus Rectores –CRUE– nos advierte que debido al descenso en la natalidad, el incremento de universidades privadas y otros centros de enseñanza superior, en los últimos años, venimos asistiendo a un descenso en el número de alumnos que deciden cursar estudios superiores en universidades públicas.

De hecho, observando el gráfico 2 elaborada con los datos de Hernández Armenteros (2004, 2006), percibimos que el descenso en el número de estudiantes de nuevo ingreso en el primer año de carrera, en cifras generales está claramente descendiendo. Podemos comprobar cómo, sólo en seis universidades de las analizadas, el número de alumnos nuevos que ingresan en primero aumenta ligeramente el curso 2004/05 con respecto al curso 2002/03, descendiendo sensiblemente en el resto.



No sucede esto en las universidades privadas, que han visto doblar el número de nuevos alumnos en los últimos diez años, mientras que la universidad pública los ha visto descender en un 5% (Hernández Armenteros, 2006: 48) Puesto que las cifras de natalidad no aumentarán notablemente en los próximos años, parece lógico pensar que la solución apuntaría a la necesidad de mostrar atractivos las universidades públicas, a fin de que fuesen demandadas por los estudiantes de primeros cursos, consiguiendo que el número de alumnos en estas instituciones se mantuviera. El atractivo que las instituciones universitarias deben ofrecer a sus alumnos candidatos no debería ser una mera cuestión de imagen. Una preparación sólida en los fundamentos del conocimiento y los métodos para su construcción, sería el proceso más adecuado para contribuir a la formación de prestigiosos científicos capaces de impulsar las profesiones que una sociedad necesita para su progreso y bienestar, lo que también incidiría en la promoción de cambios en la evaluación de los profesionales, estableciendo como mérito el conocimiento del profesional por encima de sus certificaciones. Desde este supuesto, las universidades públicas obtendrían un elevado grado de desarrollo en las cualidades que permiten un satisfactorio desempeño profesional; cualidades que se expresan a modo de capacidades y competencias cognitivas, prácticas, éticas y estéticas.

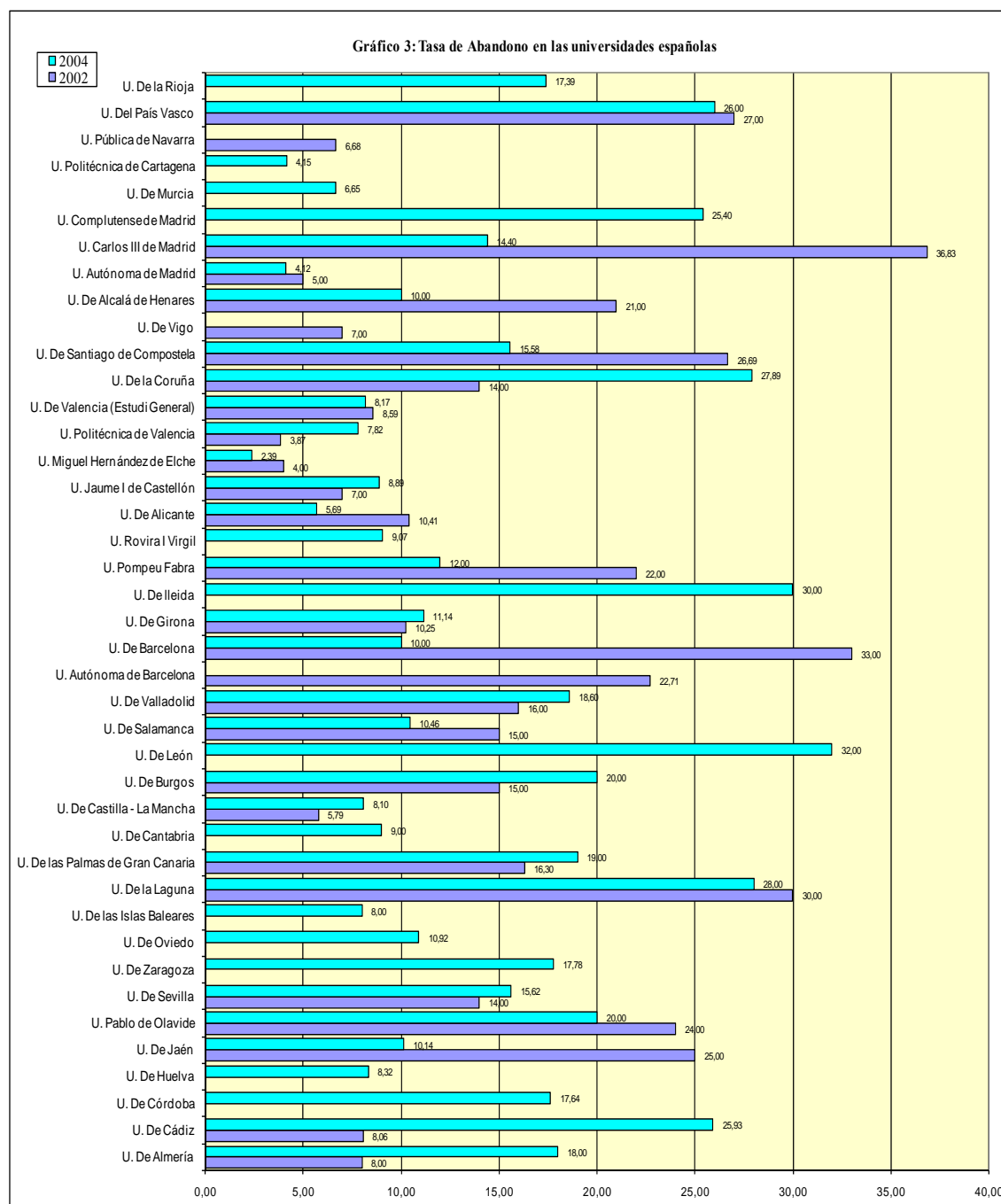
El fenómeno del abandono está reclamando la atención de las universidades españolas, donde comienza a convertirse en un indicador del prestigio universitario. Puede comprobarse, siguiendo a Cabrera et al (2006b) la preocupación por esta situación tanto en la visión que del rendimiento académico universitario muestran los medios de comunicación, como en diversas estadísticas oficiales. Debemos hacer notar, que hasta la actualidad no existen estadísticas ni datos cuantitativos que puedan considerarse suficientemente descriptores del fenómeno; la complejidad del mismo impide un acercamiento único y lineal. Las causas del abandono de estudios universitarios son muy variadas y difieren con respecto al área de

conocimientos, la universidad, la procedencia de los alumnos, el nivel socioeconómico, el grado de demanda de la profesión para la que acredita la carrera, la vía de acceso a la universidad, el grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a la elección de la carrera...

En España, las estadísticas oficiales más completas, han sido elaboradas por la CRUE, donde puede verse una tasa de abandono superior al 40% en algunas carreras técnicas, Hernández Armenteros (2006: 496-497). Estos mismos datos se confirman en varios estudios revisados por Cabrera et al (2006a), que si bien deben ser prudente y cuidadosamente considerados, no dejan de llamar la atención sobre un fenómeno que necesita ser cambiado en su sentido. Afirman estos autores que los datos recabados " (...) permiten constatar que el abandono de los estudios sin finalizar es un fenómeno reciente y alarmante en el conjunto de las universidades españolas", pues según datos proporcionados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa – CIDE-, la tasa de abandono de estudios universitarios se sitúa entre un 30% y un 50%, y el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades – PNECU– en Diciembre del año 2002 estimaba en un 26% el porcentaje de alumnos universitarios que abandonan o cambian de carrera, lo que situaba a España en el penúltimo lugar de Europa en cuanto al éxito universitario, frente a los países bajos, franceses con un 75% y a los anglosajones con un 90%, lo que de nuevo sitúa al Reino Unido como uno de los países cuyo proceso formativo alcanza resultados muy estimables. Estos datos y consideraciones han promovido que en la década actual, la mayor parte de las universidades se planteen la reducción en el número de alumnos que abandonan la carrera e incluso la universidad, como una finalidad a conseguir, dado que la tasa de abandono universitario pasa a ser un indicador negativo del prestigio de estas instituciones.

A modo de ejemplo mostramos en las páginas siguientes gráficas elaboradas a partir de los datos oficiales recogidos por la CRUE, Hernández

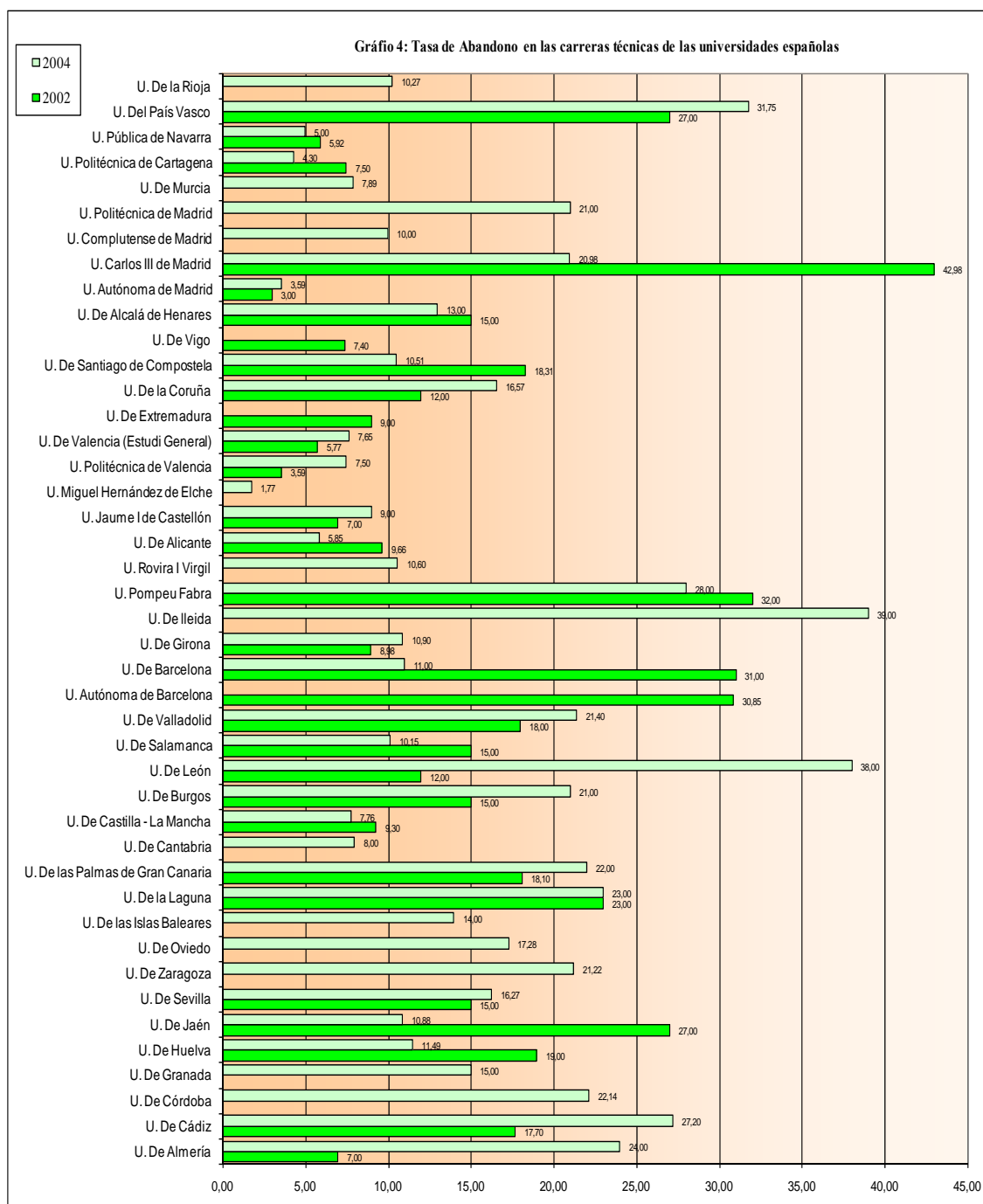
Armenteros (2004, 2006) durante cuyo período se muestra la evolución del fenómeno en las diferentes universidades y áreas temáticas (cursos 2002/03 y 2004/05).



En el gráfico 3 puede observarse que durante el curso escolar 2004/05, la tasa de abandono se incrementó con respecto al curso 2002/03 en casi la mitad (40%) de las universidades españolas estudiadas. Además, durante el curso 2004/05, de las universidades de las que se recabó información, el 44,73% superaba el 15% en la tasa de abandono, cantidad que tendrá que reducirse en los próximos años, para poder alcanzar los fines de la convergencia europea.

Al analizar el fenómeno en las distintas universidades para los siguientes ámbitos de conocimiento: humanidades, ciencias sociales, ciencias experimentales, ciencias de la salud y carreras técnicas, comprobamos la elevada tasa de abandono que muestran las últimas. En la página siguiente se refleja este dato en el gráfico 4 por ser muy destacable en relación con el resto de las titulaciones.

Como puede apreciarse, de nuevo en el 40'74% de las universidades analizadas, durante el curso 2004/05 se ha incrementado el índice de abandono en carreras técnicas con respecto al curso 2002/03, siendo de casi la mitad (46'34%), el porcentaje de universidades en las que el abandono supera el 15%, y de 36'83% la cantidad de ellas que supera el 20%, durante el curso 2004/05. Estos datos revelan que es precisamente este tipo de carreras en las que debe prestarse más atención a estas situaciones.



Aún siendo estas las estadísticas oficiales más rigurosas para el caso de España, deben analizarse con cuidado, pues la propia CRUE, Hernández Armenteros (2004, 2006), no diferencia aquellos alumnos que cambian de carrera de aquellos que se marchan de la universidad, o finalizan sus estudios

en universidades extranjeras, con lo que los datos pudieran verse significativamente reducidos si se hiciese un análisis con el suficiente detalle. No obstante, la magnitud de los mismos pone de manifiesto la importancia del fenómeno y la necesidad de atenderlo en los futuros planes universitarios.

La apertura de las fronteras para los ciudadanos de la UE y la colaboración entre los países de los estados miembros, aumenta las posibilidades de movilidad estudiantil en todos los niveles educativos, entre los que se incluye la universidad. Tampoco es posible atender con el pormenor personalizado que exige toda enseñanza a los nuevos, abundantes y variados flujos de alumnos universitarios, con lo que la formación, con las numerosas salvedades que sean precisas, hoy en día y en nuestras universidades, adolece del prestigio necesario.

Los avances del conocimiento y singularmente del llamado científico, parecían prometer más de lo que luego su práctica ha evidenciado, con ser ésta altamente notable en su utilidad. La sociedad ha venido dirigiendo demandas a los titulados universitarios que, a menudo, se respondieron con gran urgencia y precipitación, provocando el incremento en las titulaciones y especializaciones, muchas veces débilmente conectadas con un conocimiento base común. La desatención de este conocimiento está en el origen de la pérdida para conseguir las mejores soluciones a numerosos problemas. El conocimiento en conjunto decae porque a la diversidad, intensidad y amplitud de su crecimiento no se le apoya con fundamentos y métodos bien elaborados, críticos y fuertes desde su misma falta de completud.

La reacción desde la universidad, como también muestra Hernández Armenteros (2006: 48), es su fracción y consecuente debilitamiento, al multiplicar las especializaciones profesionalizantes :

Los datos comparativos [del curso 2004-05] con respecto al curso 2000-01 reflejan un crecimiento de títulos ofertados que, en términos globales, no corresponden a las necesidades de demanda. Todo lo contrario. Mientras que la

demanda de plazas universitarias, como veremos, ha ido disminuyendo desde finales de los años noventa, la oferta de titulaciones ha crecido el 16,3%.

La reforma que exige la convergencia europea en materia de educación superior, presenta una oportunidad para atender este fenómeno, las causas que lo producen y los efectos que genera.

El apoyo para conseguir los buenos especialistas demandados a las universidades, entendidas, casi exclusivamente, como escuelas de profesionalización, se refiere, normalmente, a dotar a los alumnos de capacidades y habilidades que, habitualmente, descuidan su fundamento. Apoyo tan fácil como falaz entre esos apoyos, sería retomar la figura, de larga historia, de aquellas personas que los griegos llamaban pedagogos, y que luego los romanos, como a personas que ejercen cierta tutela, llamaron tutores. La relevancia de sus funciones decae así hasta hacer innecesaria su presencia. Con este trabajo de investigación se pretende evidenciar la conservada parcialidad de una función mal acotada, como el punto de partida existente, sin olvidar que en estos momentos, la necesidad de la tutoría tiene otros matices reclamados por una preparación básica que acompaña, incluso precede, a toda concreción del conocimiento. En esta tesis se intentará situar la función del tutor universitario y, desde esta perspectiva, presentar nuestras propuestas de mejora.

Son varios los autores españoles que han señalado las deficiencias de nuestros actuales planes de estudios universitarios. Se recogen, a continuación, las aportaciones de Rué Domingo (2004:188), por su carácter sintético y clarificador, a las que sea añaden nuestras aportaciones personales de forma complementaria:

- El actual plan de estudios adolece del necesario ajuste y actualización desde las necesidades sociales que se orientan al alcance de mejores formas de vida para todos, El plan de estudios que se necesita debe atender a los fundamentos y métodos del conocimiento, con un grado de flexibilidad que

permita su progreso y actualización desde la generación de nuevos conocimientos, como mejor servicio a la sociedad.

- La gran diversificación de materias existentes, termina convirtiéndose en un agregado de asignaturas que a menudo olvidan su fundamento común, fuente de solución de muchos problemas.
- Se echa en falta la necesaria coordinación entre formación práctica y teórica, donde la segunda sigue a la primera en sucesión temporal sustentándose una en la otra. No se atiende la necesaria conexión de los conocimientos presentados en el aula con la realidad del mundo en sus diferentes manifestaciones.
- La base de la formación se centra en la capacidad de asimilar contenidos y no en el desarrollo de la cualidad de reflexión crítica. El conocimiento que se presenta no proviene de procesos de investigación científica.
- Gran descuido en el aprendizaje de las lenguas, requisito imprescindible para experimentar procesos formativos fuera de la cultura del país de origen, e incluso dentro del mismo.
- Se confunde igualdad en el prestigio de la formación con control burocrático de las universidades, dificultando así la adaptación de las mismas a las demandas sociales, solicitando el cumplimiento de exigencias que, a menudo, no superan el mero cumplimiento formal y burocrático. No son exigencias que al cumplirlas conlleven la mejora de los aspectos que sustentan los procesos formativos.

2.2. El proceso de convergencia europea y la conformación del EEES

Se considera apropiado presentar una descripción de lo que viene siendo el proceso de convergencia europea, sintetizando aquellas características y acciones más relevantes, y manifestando algunos riesgos asociados a este proceso que se manifiestan tras un análisis crítico de su desarrollo. Los siguientes puntos se estructuran según lo referido y concluyen con algunas repercusiones que este proceso tiene para las universidades españolas.

2.2.1. Origen y desarrollo de la convergencia europea en materia de educación superior.

Aunque el llamado proceso de Bolonia tiene su origen hace apenas una década, con la conocida Declaración de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), el camino para la convergencia europea en materia de educación superior viene impulsado por una serie de acontecimientos de carácter social, político y económico, que pueden situarse hace aproximadamente cincuenta años.

Para que las instituciones universitarias europeas se propusiesen iniciar un itinerario de comparabilidad y equiparabilidad de sus procesos educativos, conformando así el EEES, fue necesario que los gobiernos de Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos, constituyeran en 1957 la Comunidad Económica Europea –CEE– a la que España y Portugal se adscribieron casi treinta años después (1986). Esta unión con fines económicos, fue transformada en unión política en el año 1992 a través del conocido Tratado de la Unión Europea –Tratado de Maastricht–, cuya entrada en vigor se

produjo el 1 de Noviembre de 1993. Esta superación de las finalidades puramente económicas, alcanzando el ámbito educativo, se muestra en el artículo 126 (capítulo 3) del tratado, enunciado del siguiente modo:

Artículo 126

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

2. La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
- favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa. (Tratado de la Unión Europea, 1992)

Junto a esta preocupación por las políticas educativas, se estaban creando una serie de programas que favorecían la movilidad de la comunidad educativa. Concretamente, en 1987 nace el programa ERASMUS, soporte de una acción orientada a la enseñanza superior, dentro del programa SOCRATES.

Anteriormente a estos programas, se crearon desde el Consejo de Europa, otros destinados a favorecer la educación en sus diferentes aspectos. Así surgen la red europea de intercambio de información EURYDICE (1980), EUROTECNET (1983) enfocado a favorecer la formación profesional y el desarrollo de las nuevas tecnologías, COMETT I y II (1986, 1988) promovidos para establecer las colaboraciones entre universidad y empresa, y otros de esos años como el programa PETRA (1988) para favorecer la formación profesional, y el programa LINGUA (1990) para el aprendizaje de las lenguas europeas. A nivel de educación superior, los programas de movilidad y cooperación internacional más interesantes se engloban en el programa SOCRATES, cuya segunda fase, se desarrolló entre los años 2000 y 2006, en diferentes ámbitos denominados acciones:

- Algunos programas de intercambio y movilidad, éntrelos que destacan: COMENIUS, destinado a incrementar la calidad y el aprendizaje de las lenguas y la dimensión europea en el entorno escolar; ERASMUS II, dentro de la enseñanza superior, para fomentar la movilidad y el aprendizaje de las lenguas, entre los alumnos y el fomento de redes entre los profesores; GRUNDTVIG, para extender el apoyo a la movilidad y el aprendizaje de las lenguas entre adultos que se encuentran fuera de los procesos formales de enseñanza; LINGUA, para promover de forma específica el aprendizaje de las lenguas entre alumnos y profesores en procesos de enseñanza formal y no formal, MINERVA, destinado a profesores y alumnos de todo tipo de instituciones educativas y empresariales, para fomentar el conocimiento de procedimientos innovadores dentro del ámbito educativo y de la industria, y difundir los resultados de la innovación;
- La observación e innovación de los sistemas educativos, favoreciendo la realización de estudios comparativos dentro del ámbito educativo de los Estados miembros de la UE;

- Acciones conjuntas, con el objetivo de incrementar las relaciones sinérgicas entre las políticas educativas, mediante el programa SOCRATES, de formación profesional, propias del programa LEONARDO DA VINCI, y juventud en el programa JUVENTUD.
- Y un conjunto de medidas de acompañamiento para incrementar la flexibilidad del programa.

Aunque este conjunto de acciones, finalizaron en el año 2006, tienen su actual continuidad en el programa denominado APRENDIZAJE PERMANENTE, aprobado por la Comisión Europea, para su desarrollo entre los años 2007 y 2013. Este programa, se desarrolla de forma similar que su predecesor, y cuenta con:

- Subprogramas de similares características: COMENIUS, para la educación infantil primaria y secundaria, Erasmus para la educación superior; LEONARDO DA VINCI, para la formación profesional no terciaria; GRUNDTVIG, para cualquier programa de educación de adultos;
- Programa transversal, continuación de la acción denominada ACCIONES CONJUNTAS;
- El programa JEAN MONNET para fomentar, desde los centros, iniciativas orientadas hacia la integración europea.

Todos estos programas pueden consultarse en el portal de la Unión Europea http://ec.europa.eu/education/programmes/programmes_es.html.

Otro hito importante lo representa la Convención de Lisboa (1997), para el reconocimiento de las titulaciones universitarias, celebrada por el Consejo de Europa y la UNESCO, motivada por la evolución de la educación superior en los países Europeos y con pretensión de "armonizar el marco jurídico a nivel europeo y remplazar otros seis anteriores tratados" (De Esteban, Martínez Cuadrado: 2006, 6).

Si bien la sucesión de estos acontecimientos, tratados, programas y convenciones, influyen e impulsan la construcción del EEES, en su desarrollo se encuentran intereses de consolidación política e incluso económica, promoviendo la competencia de la educación superior Europea frente a la de Estados Unidos, Japón e incluso algunos países asiáticos. Es importante tener presente esta competencia pues, aunque no es constituyente esencial del EEES y está más ligada a la conformación política y económica de la UE como tal, influye muy directamente en la construcción de la convergencia europea en materia de educación superior y, en las declaraciones y reuniones ministeriales que constituyen este espacio educativo común. No obstante, conviene diferenciarla porque en ella pueden quedar diluidos, por su obligada reducción, los verdaderos objetivos de la educación superior, que se corresponden con el progreso de una región en tanto en cuanto, dicho progreso viene impulsado por el integral de sus habitantes en aras de alcanzar el bienestar de toda la humanidad, y no de una región por encima de las demás. La construcción del EEES sitúa el conocimiento como eje central del progreso de una sociedad. Entendiendo el conocimiento como efecto de la actividad propia de la razón a lo largo de la evolución (González Jiménez, 2006: 48), debe educarse dicha actividad hacia la consecución de un bienestar generalizado para toda la humanidad, progreso, por tanto, que no puede ser alcanzado a costa del retraso de otros.

La construcción de lo que hoy conocemos como EEES se inicia de forma explícita con la conocida Declaración de la Sorbona, donde los ministros de cuatro países europeos: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, se reunieron con motivo del aniversario de esta universidad de París, y firmaron una declaración con el objetivo de armonizar un sistema de educación superior europeo. La pretensión de esta iniciativa supera las finalidades económicas y amplía las dimensiones abarcables. Así lo reconocen los ministros cuando afirman

(...) no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. (Sorbona, 1998)

Queda clara la intencionalidad de esta declaración, tanto como la necesidad de concreción del significado de los ámbitos que los ministros enfatizan. Su desarrollo práctico es lo que determinará la orientación del proceso y la consecuente reforma universitaria.

En esta primera reunión, hace casi una década, los ministros ya consideraron como características principales de estos ámbitos comunes de educación superior las siguientes:

- Movilidad estudiantil
- Colaboración entre miembros de distintas instituciones.
- La estructuración de los estudios universitarios en dos ciclos, el primero denominado grado y, el segundo, denominado postgrado, con dos posibilidades entre las que poder elegir y cambiar, en función de su duración: el máster más corto y el doctorado más largo.
- El establecimiento de un sistema de créditos, equiparable y comparable en los estados miembros, basado en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, traducción de *The European Credit Transfer System*, –ECTS-. Así, deben ser considerados de forma relevante en la organización y estructura de los planes de estudio los alumnos y el trabajo que realizan para lograr los objetivos educativos. Este es el sentido del crédito europeo, que se establece en 1989 en el marco del programa Erasmus, como unidad representativa del trabajo que un estudiante medio debe realizar para superar cada unidad de un curso. Cada crédito equivale a un número entre 25 ó 30 horas de trabajo global del estudiante, incluyendo el tiempo

empleado en la preparación y realización de todas las actividades que realice: clases magistrales, elaboración de trabajos, lecturas, preparación y realización de pruebas de evaluación... Por ello se dice que este sistema convierte al alumno en el centro de los planes de estudio

- Compromiso de favorecer el acceso a la educación superior durante toda la vida profesional, ofrecer programas multidisciplinares y promocionar el dominio de los idiomas y las nuevas tecnologías de la información.

Estos comienzos son determinantes en la construcción del EEES, pues sientan unos pilares básicos que irán desarrollándose en sucesivas reuniones.

Tan sólo un año más tarde, treinta países, entre los que se encontraba España, firman la conocida Declaración de Bolonia (1999); declaración que inspirada en la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en 1988 por los rectores de las universidades europeas, pretende adoptar un compromiso de consolidación del EEES antes de la finalización de la actual década, estableciendo sus cimientos en los siguientes objetivos:

- Implantar el "suplemento europeo al título" como herramienta que facilite la comprensión y comparación de títulos universitarios, con la finalidad de favorecer el empleo e incrementar el nivel de competitividad internacional entre los egresados universitarios.
- Establecer un sistema de dos ciclos para la enseñanza universitaria; el primero de ellos superior a tres años y cualificante para acceder al mercado laboral, y el segundo conducente a la obtención del doctorado.
- Adoptar el sistema ECTS como medio de favorecer la movilidad estudiantil.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, facilitando el acceso a titulaciones en los diferentes países firmantes a los primeros y potenciando su reconocimiento en los segundos.
- Establecer medidas comunes de aseguramiento de la calidad.

- Promover la concepción europea a través de los planes de estudio.

Aceptar estos compromisos sienta las bases desde donde construir este espacio educativo común, a la vez que presenta un amplio horizonte hacia el que orientar las reformas de la enseñanza superior. El escenario desde el que interpretar estos objetivos, viene dibujado con un alto grado de ambigüedad por lo que precisará futuras concreciones en torno a:

- El sentido de la educación universitaria; añadiendo a lo anterior el carácter científico en el fundamento de su proceder.
- El conocimiento como factor de desarrollo social y humano, de construcción de la ciudadanía, y de construcción de competencias para afrontar los nuevos retos. Este aspecto requiere detenerse en tres términos: conocimiento, competencia y calidad, cuyas aproximaciones definitorias determinarán la esencia de las reformas que se acometan en los diferentes países.
- Implicaciones y exigencias consecuentes del sistema ECTS.
- Sentido del suplemento europeo al título.

Se considera de esencial importancia entender el conocimiento como el producto de la razón, que a su vez es la cualidad humana que permite desvelar el mundo, (González Jiménez, 2002); lo que permite identificar las competencias como una manifestación del grado y evolución en el desarrollo de las cualidades humanas – usos de razón -, desarrollo y evolución que necesita de la educación para obtener su máximo potencial. Estas consideraciones representan precisamente el sentido de la acción pedagógica universitaria y fundamentan el mejor modo en que las finalidades universitarias pueden ser alcanzadas, determinando qué nuevos retos, de entre los planteados y no planteados por la sociedad, deben ser atendidos. Retos que demandan una atención desde los fundamentos constituyentes del conocimiento y que estarán al servicio de mejores formas de vida para toda la humanidad. La calidad,

entendida como el prestigio de las instituciones universitarias, debe estar basada en el mayor alcance de esta acción pedagógica

La siguiente reunión de ministros tuvo lugar en Praga en el año 2001. Con ella se inicia un seguimiento del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en las anteriores declaraciones. Para esta reunión, los participantes se apoyaron en dos eventos que se promovieron para este fin:

- La Declaración de Göteborg, promovida por la Unión Nacional de Estudiantes en Europa, traducción de *The National Unions of Students in Europe*, -ESIB (2001)– en la que se resaltó la importancia de implicar, activa y competencialmente, a los estudiantes en la construcción del EEES; y la necesidad de enfatizar la consideración social del proceso de Bolonia, consideración que había sido anteriormente señalada pero con poca intensidad. Con esta estimación se hace hincapié en la importancia de los procesos educativos para el crecimiento personal y profesional de los alumnos, ayudándoles a desarrollar las cualidades que les serán necesarias a lo largo de toda la vida. Siendo esta la principal función de la educación superior, es responsabilidad de los gobiernos garantizar el acceso a los estudiantes en condiciones de igualdad y con independencia de su condición social.

Se señala también en esta declaración que, la diversidad, la accesibilidad, la compatibilidad y equiparabilidad de programas y, un sistema de créditos basado en el trabajo del estudiante, deberían ser características principales del EEES; así como la movilidad de la comunidad educativa, como medio para promover el entendimiento entre las culturas y el desarrollo de la tolerancia, término que no alcanza a significar lo que realmente precisa: compromiso con la generación de un conocimiento que se considera incompleto, falible y capaz de ser mejorado desde diferentes puntos de vista, y que por tanto, no contiene en sí mismo la posesión de la verdad

absoluta, sin ceder por ello a la aceptación de falsedades claramente evidenciadas.

Se enfatiza, además, la cooperación entre países y el intercambio de información a través del suplemento europeo al título.

Por último señalar que, esta declaración, hace hincapié en el papel fundamental que tienen los estudiantes en la construcción del EEES, considerándolos beneficiarios del sistema educativo en lugar de consumidores pasivos del mismo.

- Las conclusiones de la Convención de Salamanca (2001), donde se reunieron más de trescientas instituciones de educación superior para preparar su aportación a la Convención de Praga, y donde se constituyó la Asociación Europea de Universidades, traducción de *European University Association*, – EUA -. En esta convención se reafirma la Carta Magna de las Universidades Europeas, enfatizando el carácter autónomo de estas instituciones y se insta a los gobiernos a potenciarla mediante “una autonomía administrativa suficiente, una normativa ligera y propicia y una financiación adecuada” (Praga, 2001) a fin de conseguir una competencia, no exclusivamente comercial, en condiciones de igualdad. En este encuentro también se da importancia al respeto a la diversidad y se defiende la educación como un servicio público, apelando a la responsabilidad de los gobiernos. Como en declaraciones anteriores, se defiende la movilidad y la importancia de un sistema de créditos compatible, basado en el ECTS que comprenda entre 180 y 240 créditos en el primer ciclo.

De nuevo se hace hincapié en la finalidad educativa de la enseñanza superior al enfatizar una “educación con vistas a una realización personal y educación a lo largo de toda la vida; educación a la ciudadanía y educación con significación social tanto a corto como a largo plazo” (Salamanca, 2001). Se

centra en el respeto a la diversidad como cualidad positiva y el aseguramiento de la calidad, que debe tener presente

La misión y los objetivos asignados a cada institución y a cada programa. Requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como la prestación de otros servicios además de los educativos. (Salamanca, 2001).

Puede verse en la cita anterior que el término calidad tal como allí se entiende, hace referencia tanto a aspectos fundamentales -la misión de las universidades-, o a estructurales, -programas, administración, gestión...-. Sin embargo, una vez más conviene señalar la importancia que tiene la concreción de aspectos tan generales, pues ellos harán la realidad de lo que termine siendo la vida universitaria. De hecho, la esencia de la función docente investigadora queda, frecuentemente, olvidada en lo que respecta a su esencia, en esa singular concepción. Merece la pena aclarar que el empleo de este vocablo se debe a que es utilizado en numerosos documentos, aunque no se considera del todo acertado por el carácter confuso que lleva implícito y su cualidad para encubrir finalidades que nada tienen que ver con los objetivos educativos propios de la universidad (González Jiménez y Macías Gómez, 2004).

Como ocurrió en la reunión anterior en Praga, y en cumplimiento de los compromisos allí adoptados, el Comunicado de Berlín (2003) se basa en las conclusiones de la reunión organizada por la EUA (2003), conocida como Declaración de Graz, donde se enfatizan los siguientes aspectos:

- 1.- El papel esencial que desempeñan las universidades en las concreciones del EEES y en el desarrollo del conocimiento, esencial elemento para el progreso de Europa. No puede plantearse el desarrollo del conocimiento

separado de la investigación; por lo que debe estar presente en todos los procesos educativos universitarios. Así lo afirman cuando dicen:

Las universidades necesitan seguir insistiendo a favor de la docencia y el aprendizaje impulsados por la investigación en las universidades de Europa. Los titulados universitarios de todos los niveles deben haber tenido contacto con un entorno investigador y una forma basada en la investigación con el objeto de poder satisfacer las necesidades de Europa como sociedad del conocimiento. (Berlín, 2003)

Ligado a este objetivo y en consecuencia directa, consideran a las instituciones universitarias como el centro de las reformas educativas en materia de educación superior.

- 2.- La importancia de la consideración de lo social en el proceso de Bolonia, buscando un equilibrio entre la competencia de las universidades y las facilidades de acceso estudiantil en condiciones de igualdad, mérito y capacidad. Se considera la movilidad como factor importante para el desarrollo de esa estimación y, por tanto, un aspecto a potenciar e incentivar por parte de los gobernantes.
- 3.- Se habla de una enseñanza flexible y centrada en el alumno -lo que no es una novedad: no hay aprendizaje sin enseñanza-, para lo que se propone la consolidación del sistema ECTS. Sistema que no es, por sí, garantía de éxito, si no va acompañado de una permanente tutela como ejercicio de enseñanza: necesidad presente en las aulas, en las prácticas y en la valoración orientadora de los trabajos personales. Se considera a los estudiantes miembros esenciales y se plantea la necesidad de "facilitar la introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes" (EUA, 2003), para lo que la tutoría universitaria será un procedimiento de máxima relevancia que, además, puede ayudar hacia una mayor implicación y participación activa del estudiante en la vida

universitaria y en la planificación, desarrollo y evaluación de los currícula académicos; propuestas recogidas por la EUA en esta declaración.

4.- De nuevo, la buena calidad como un aspecto garantizable por las universidades aparece como tema central. Se proponen los siguientes procesos para asegurar su existencia:

- Fomentadores de la buena calidad académica.
- Desarrollo de cultura interna de la buena calidad.
- Eficiencia en los costos.
- Evaluaciones hechas por agencias con prestigio.
- Disminución de la burocracia y del exceso de reglamentación.

Como vemos, además de la falta de concreción que reviste al término y por tanto la tendencia a poder ser interpretado en función de intereses individuales que pueden o no ser consonantes con las necesidades generales y comunes, en el supuesto de entender estos procesos en claves de progreso y mejora, se les pone en referencia con aspectos que muy bien pudieran considerarse superficiales y alejados de las verdaderas causas que los originan, e incluso de los fundamentos universitarios. No se hace expresa mención a mejorar los procesos de generación del conocimiento a través de las cualidades investigadoras de los estudiantes; no se indica con respecto a qué se pretende mejorar y, una vez más, se elaboran las funciones de los docentes investigadores, olvidando con ello, la importancia de atender a los procesos para su formación y selección.

Estudiantes y profesores deben trabajar hacia la construcción del EEES, para el logro de universidades prestigiosas, consecuencia directa de fundamentos y métodos de construcción del conocimiento científico; prestigio no logrado porque responda más ajustadamente a los intereses de agentes

particulares o demandas de instituciones empresariales, instituciones que suelen buscar sus propios beneficios antes que los intereses comunes.

Los temas prioritarios que se plantean de cara a la próxima reunión en Bergen (Noruega) son: la estructura en dos ciclos de las titulaciones, el aseguramiento de la buena calidad y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio.

Con la regularidad establecida, el 19 y 20 de Mayo del 2005, volvieron a reunirse de nuevo los ministros, esta vez de cuarenta y cinco países, cinco más que en la reunión anterior, sobre los informes realizados por el grupo de seguimiento de Bolonia, traducción de Bologna Follow-up Group -BFUG-; el informe tendencias IV, Reichert y Tauch, (2005), elaborado por la EUA y, hasta su realización, único informe completo elaborado en Europa, en el que se recogen las respuestas de las universidades a los retos planteados por el proceso de Bolonia, identificando el grado de ajuste de dichas respuestas así como los aspectos pendientes de lograr- y el informe de la ESIB: "Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes". También referencian sus conclusiones a los puntos propuestos en la sección anterior de la siguiente manera:

- Con respecto a las titulaciones observan la progresiva implantación del sistema de dos ciclos, aunque demandan mejoras para el acceso entre uno y otro. Se adopta el *marco general de cualificaciones* en el EEES, que comprende tres ciclos, "los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo" (Bergen 2005) como referencia para elaborar las cualificaciones nacionales compatibles con el marco común.
- Se adoptan estándar y directrices para garantizar la buena calidad en el EEES que propone la Agencia Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, traducción de *European Association for Quality*

Assurance in Higher Education -ENQA- y la elaboración de un registro europeo de agencias de calidad.

- Con respecto al reconocimiento de títulos se insta a los nueve países que aún no han ratificado la Convención de Lisboa a que lo hagan; y se proponen los marcos de cualificaciones como una oportunidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además proponen establecer mecanismos para reconocer el aprendizaje informal o no formal entre los aprendizajes previos para el acceso universitario, y como un elemento a considerar en los programas de educación superior. Aspecto que por su complejidad sólo ha sido abordado hasta el momento aludiendo a la necesidad de establecer procedimientos que garanticen su alcance, sin concreciones para su diseño y aplicabilidad.

Consideran como futuras prioridades las siguientes:

- Promoción de la investigación como motor del avance del conocimiento, contemplando a los alumnos de doctorado no sólo como alumnos sino también como investigadores, evitando un exceso de reglamentación en sus estudios. Lo que debería venir acompañado de medidas concretas que lo hagan posible, sin que hasta la fecha se hayan establecido de forma eficaz.
- El desarrollo de la consideración social de la educación superior, favoreciendo el acceso y la finalización de estudios en condiciones de igualdad socioeconómica.
- Favorecer la movilidad a través de los intereses para participar en programas de desplazamiento, estableciendo medidas de apoyo para favorecer la participación y su reconocimiento.
- Estimular la apertura hacia el mundo y su atractivo para promover la colaboración transnacional, el intercambio y la cooperación.

Finalmente, encargan al BFUG, con vistas a la nueva reunión en Londres, Mayo del 2007, el seguimiento de los siguientes objetivos:

- Estándar de la buena calidad según directrices de la ENQA.
- Poner en práctica las cualificaciones nacionales.
- Expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado.
- Itinerarios flexibles de aprendizaje, con procedimientos para reconocer los aprendizajes previos.

Cumpliendo el calendario bianual de reuniones ministeriales, en Mayo del 2007, se reunieron en Londres los representantes ministeriales de los 46 países, uno más que en la reunión anterior al integrarse la República de Montenegro, con la pretensión de evaluar los avances en relación al cumplimiento de los acuerdos adoptados y establecer nuevas directrices para la futura implantación del EEES, avances y acuerdos que aparecen recogidos en el denominado Comunicado de Londres (2007).

Cada vez más próxima la fecha fijada para instaurar las propuestas elaboradas a partir de la Declaración de Bolonia (1999), los ministros recopilan una evaluación de los avances alcanzados y los aspectos a seguir reforzando.

Los ministros continúan comprometiéndose con la creación de estructuras comparables y compatibles entre estudios superiores de los países que integran el EEES, bajo la consideración de que la educación superior, entre la que merece la pena destacar para este trabajo de investigación la desarrollada en las universidades, debe tener como finalidad principal, preparar a los alumnos para contribuir a mejorar las formas de vida de una sociedad democrática desde su condición de ciudadanos. Para ello, persigue el mayor desarrollo posible de las cualidades de los alumnos, puestas al servicio de este objetivo, mediante la preparación en un ámbito determinado del conocimiento, que deriva en el adecuado desarrollo de las diferentes profesiones que se necesitan.

Como ya venían manifestando en declaraciones anteriores, consideran que estos objetivos deben alcanzarse sobre la base de la autonomía

institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, bases que requieren ser bien entendidas y concretadas en procedimientos que han de construirse con la pretensión de generar un conocimiento que nos aproxime sucesivamente a la comprensión del universo, sus formas de vida y manifestaciones, desde una perspectiva de continua superación: la razón al servicio del bienestar de la humanidad.

Se reafirman los ministros en la importancia de establecer una estructura para la educación superior que favorezca la movilidad de los estudiantes, profesores y personal implicado, la posibilidad de contribuir a las mejoras sociales a través del desarrollo de una profesión y que sea atractiva y competitiva con las de mayor prestigio y consideración.

Basándose en los informes: *Tendencias V*, de la EUA (Crosier y otros, 2007); *Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes*, del ESIB (2007); y las consideraciones presentadas en el estudio *Sobre la estructura de la Educación Superior en Europa* realizado dentro del programa Eurydice; concluyen que se han realizado avances positivos en los últimos años, y se reiteran al establecer como un resultado muy positivo la traslación del profesor al alumno en lo que se refiere al centro de la enseñanza y el aprendizaje. Los ministros realizan una evaluación del estado actual en el que se encuentran los siguientes aspectos:

- Movilidad: que consideran favorece el crecimiento personal, la cooperación internacional, la buena calidad, la investigación y la solidez de la dimensión europea. Y no se duda aquí de su potencial para ello, del mismo modo que tampoco se duda de que es preciso determinar su sentido y condiciones. El mero hecho de trasladarse temporalmente a una región europea diferente a la de origen, cursando algunas asignaturas, o aprendiendo lenguas diferentes a las natales, proporciona méritos al profesor o al estudiante a través de las convenidas certificaciones burocráticas, pero no garantiza por sí mismo un progreso en el aprendizaje. Es más, si no se establecen los

cuidados oportunos, la movilidad puede estar contribuyendo a generar en el alumno o el profesor intereses que poco o nada tengan que ver con los procesos de generación de conocimiento, ya que simplemente buscan ajustarse a un hacer rutinario para acumular certificaciones. Si bien reconocen la implantación de algunos procedimientos para intensificar este aspecto, los consideran insuficientes para solventar algunas dificultades en relación a: los fenómenos de inmigración, el reconocimiento de títulos, la financiación e incentivación económica y la rigidez en las disposiciones reguladoras de la jubilación. Las medidas concretas de superación de las dificultades asociadas a estos aspectos serán objeto de evaluación en la próxima reunión de ministros.

- Implantación de un sistema de estudios basado en los ciclos de grado, máster y doctorado y la implementación de los créditos ECTS. Consideran que es en este punto donde más avances pueden reconocerse. Señalan como criterios de revisión de los planes de estudio, el ajuste a las profesiones más necesitadas desde el mercado laboral y desde el punto de vista de la continuación de estudios. Echan en falta en este momento, datos concretos y ajustados a la realidad, en relación con la integración laboral de los titulados universitarios. Es necesario aportar al respecto algo que los ministros no alcanzan a señalar con suficiente claridad: las profesiones más necesitadas no siempre coinciden con las demandas del llamado mercado laboral, pues estas últimas suelen responder a los intereses de aquellos que buscan su beneficio por encima del de los demás. La mejor conformación profesional es aquella que contribuye, con su ejercicio, a la generalización de formas de vida cada vez más satisfactorias, formas de vida que no pueden elaborarse desde procedimientos que mermen la satisfacción de ningún ser humano. El mercado laboral, así conformado, no es más que la mejor consecuencia de un exigente y cuidadoso proceder universitario, y no al revés.

- En lo referente al reconocimiento de cualificaciones, períodos de estudio y aprendizajes previos, constataron que aún se necesita una mayor concreción en los procedimientos que lo hagan posible. Manifiestan que un camino para alcanzar este objetivo es la ratificación del Convenio de Lisboa (1997) sobre el reconocimiento de cualificaciones, pues aún faltan seis países por hacerlo. Como soporte para el Comunicado de Bergen (2005), y siguiendo los indicadores del Comunicado de Berlín (2003), se elaboró y adoptó un modelo oficial de Marco de Cualificaciones para el EEES, – QF-EHEA –, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), con el fin de favorecer la movilidad estudiantil, la comparabilidad y, finalmente, la transparencia dentro y entre sistemas de educación superior, contribuyendo así al reconocimiento de las cualificaciones entre países. Sus recomendaciones se basan en los Descriptores de Dublín (2004), donde se establece lo que se espera hayan alcanzado los estudiantes al término de cada uno de los ciclos que componen sus programas de estudio, lo que se denominan *learning outcomes*. Estas expectativas se establecen con independencia del ámbito de conocimiento, dentro del cual, podrán ser posteriormente concretadas. Cada país debe entonces diseñar su propio marco de cualificaciones aplicado a su sistema educativo, tomando como base y punto de partida estos descriptores consensuados para el EEES. Si bien los ministros encontraron algunos avances, señalan la importancia de realizar una evaluación en relación a este aspecto e impulsar su desarrollo en los diferentes países, del mismo modo que a los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida y al reconocimiento de créditos por estudios previos e itinerarios formativos flexibles.
- Con respecto a los sistemas de acreditación de la calidad, los ministros mostraron gran satisfacción por los avances realizados, ya que los consideran un elemento muy necesario para alcanzar la confianza entre los diferentes sistemas de educación superior. Ya en la reunión anterior se

había impulsado notablemente este aspecto mediante el Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Enseñanza Superior y las directrices que orientan su desarrollo.

- En lo referente a los doctorandos, consideran la necesidad de que sean debidamente considerados como investigadores y se establezcan las condiciones necesarias para su reconocimiento, a lo que cabe agregar que, implícito en ellas se determina lo que se entiende por investigador, docente investigador en el ámbito universitario: lo que exige más que un respaldo económico, para España mucho mayor que el existente, y una mayor vinculación con las empresas, pues si dichas condiciones olvidan la necesaria preparación, el incremento en la financiación no producirá el prestigio deseado, y la vinculación con las empresas quedará reducida al establecimiento de frágiles enlaces que incrementarán de forma puntual sus beneficios con la consiguiente pérdida del potencial universitario. La universidad, de esta manera, corre el riesgo de quedar reducida a centros de preparación al servicio de las empresas más potentes. El respaldo económico debe dirigirse a favorecer una exigente preparación, ya como investigadores, que permita a la vez seleccionar a los mejores, en términos de conocimientos derivados de compromiso, esfuerzo constante y comprobable responsabilidad con la mejora de la humanidad en alguno de los ámbitos de conocimiento. Es así como, en lógica consecuencia con lo anterior, deben ir consolidándose los enlaces con las empresas, y no al revés: son los centros de educación superior, con especial mención de las universidades, quienes deben determinar las funciones que las empresas pueden y deben desarrollar como mejor servicio a la sociedad. El comunicado recoge una última consideración con respecto a este punto: la importancia de cuidar en términos semejantes la formación inicial de estos investigadores, y de aquellos que deciden integrarse en el ámbito profesional antes de finalizar una formación doctoral. Cabe quizás aportar

que no basta con establecer facilidades de financiación económica para lograr dichos fines y, que por tanto, una verdadera consideración de los aspectos sociales integrados en la formación superior contempla más que aspectos meramente económicos, sin olvidar que en países como España no los hemos alcanzado aún en grado suficiente. Algo de esto parecen apuntar los ministros cuando afirman que “las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento”. (Comunicado de Londres, 2007)

- Finalizan el balance de estos dos años manifestando su adopción a lo que denominan “El EEES en un escenario global”, comprometiéndose a mejorar la información y a fomentar su atractivo y competitividad, a través de la cooperación y el diálogo sobre las políticas educativas a implantar, así como a mejorar los procesos para lograr el reconocimiento de títulos.

Dan término al Comunicado, proponiendo una serie de puntos sobre los que trabajar para alcanzar los propósitos del EEES de cara al próximo 2010, y cuya evaluación sentará las bases para la próxima reunión que tendrá lugar en Benelux en el año 2009. A continuación presento una síntesis de estos puntos:

- Procedimientos para solventar los obstáculos que van surgiendo y dificultando el fenómeno de la movilidad entre los afectados por la creación del EEES.
- Procedimientos para contemplar los aspectos sociales anteriormente determinados, evaluando la eficacia de sus acciones.
- Integración de los titulados de cada uno de los ciclos, en empleos relacionados con su preparación.
- Mejorar la información sobre el EEES y el reconocimiento de titulaciones, fomentando una consideración global de este espacio educativo común.

Por primera vez desde la creación del Proceso de Bolonia, tal vez como manifestación de la insuficiencia de los aspectos hasta el momento planteados, los ministros incluyen un apartado donde se recoge la necesidad de concretar en la próxima reunión nuevas necesidades para seguir construyendo el EEES más allá de las estructuras y componentes de organización que se vienen trabajando. Habrá que esperar hasta entonces, para que se entablen debates a nivel europeo, sobre resultados de investigación, que contemplen algunos de los aspectos que se echan en falta en este llamado Proceso de Bolonia, y que, a continuación, se plantean, con la intención de que esta investigación pueda servir para una futura profundización sobre ellos.

2.2.2. Síntesis de las principales características y acciones más relevantes en la construcción del EEES.

Debido al extenso y pormenorizado recorrido sobre el Proceso de Bolonia que se ha presentado en el apartado anterior, conviene mostrar una síntesis de los aspectos más relevantes del mismo.

Puede constatar, que cada vez son más los países europeos que consideran interesante para su progreso la integración en este espacio común de educación superior; espacio que se pretende consolidar en el año 2010 como un sistema comparable y compatible para los estados miembros. De hecho, de los 47 países que componen el continente europeo, 27 de los cuales forman la Unión Europea –UE-, tan sólo Bielorrusia no es miembro del EEES. De las declaraciones firmadas y los documentos elaborados por los grupos de apoyo, se muestran, a continuación, las características principales y más destacables que podríamos encontrar, entre otros, en Pedro (2004: 6-12) completándolas con algunas aportaciones y matizaciones:

- Aunque es un proceso muy influenciado por la construcción de la UE, y fue impulsado en sus inicios por cuatro de sus países, el hecho de buscar un espacio educativo común para la educación superior, hace que se trasciendan las finalidades económicas, persiguiendo finalidades sociales y de desarrollo personal en los alumnos, desarrollo que debe orientarse desde la singular construcción del conocimiento.
- Se consideran las instituciones universitarias particularmente como estructuras cruciales para el progreso de una sociedad, progreso que debe fundamentarse en la investigación básica, sustento de la aplicada, y su repercusión social, concretamente sobre el desarrollo profesional de los graduados universitarios y su consecuente integración laboral.
- La participación de las universidades y de los propios alumnos se consideran de gran relevancia para la construcción del EEES, y deben ser aprovechadas con aportaciones que enriquezcan este proceso. Sin embargo, a juzgar por los resultados de dichas aportaciones, puede decirse que, o bien el procedimiento para su identificación no es el más eficiente, o bien no está siendo suficientemente aprovechado por países como España, que dado el cambio que supone para su sistema educativo, y la repercusión que debiera tener para la mejora de sus ciudadanos, no está presentando aportaciones fundamentales al Proceso de Bolonia.
- Desarrollo de una consideración social de la educación superior, plasmada en el interés creciente por contemplar las necesidades y dificultades en el acceso y mantenimiento en los estudios, así como la disminución del fracaso y el abandono universitario. En los últimos encuentros, además de estas preocupaciones, se hace presente su singular manifestación en beneficio de la investigación.
- Pretensión de situar la educación superior europea como referente mundial, buscando atraer estudiantes e investigadores de otros continentes. Cabe

destacar que en este aspecto, los ministros no reflejan gran satisfacción, y muestran continuas comparaciones con el atractivo que para la comunidad universitaria muestra Estados Unidos y Japón.

- Preocupación por el aprendizaje a lo largo de toda la vida como respuesta al continuo progreso del conocimiento científico y desarrollo integral del ser humano.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promuevan en esta etapa educativa se deben centrar en el desarrollo de cualidades, capacidades acostumbra a decir lo autores, que se presentan a modo de competencias, es decir, capacidades y habilidades de tipo cognitivo, práctico, estético y ético, para resolver interrogantes, huyendo de la mera acumulación y repetición de contenidos teóricos y prácticos. Se entiende que, las cualidades que deben desarrollar los procesos formativos están en relación con aspectos básicos y comunes a todas las áreas disciplinares y en ocasiones pueden especificarse para temáticas concretas, repercutiendo directamente sobre el desarrollo personal, social y, consecuentemente, en relación al ámbito del desempeño de las profesiones.

Concretando las acciones emprendidas más destacables hasta el momento presente, se recogen las siguientes como las de mayor interés:

- Favorecer la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales de la administración y los servicios, para establecer procedimientos de colaboración entre instituciones de educación superior de los países miembros;
- Elaboración de Marcos Nacionales de Cualificaciones, compatibles con el Marco General Europeo de Cualificaciones, para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y el acceso a todos los niveles del sistema educativo, según la preparación de los estudiantes, en condiciones de igualdad, mérito y capacidad.

- La creación de un sistema común para la estructuración de los estudios universitarios, basado en un primer ciclo denominado grado, cuya superación capacita para el desempeño profesional y permite el acceso a los estudios de segundo ciclo denominados posgrados, concretados en maestrías o máster. La finalidad de este ciclo es la profundización en aspectos especializados del desempeño profesional y/o la preparación para el acceso al tercer ciclo denominado y conducente a la obtención del doctorado. En todos los ciclos de este sistema debe considerarse la investigación como un elemento esencial del proceso formativo.
- La adopción del sistema de créditos ECTS como sistema de medida del rendimiento académico de los alumnos; sistema basado en el trabajo del estudiante y no sólo en las horas de clase que imparte un profesor.
- La implantación del Suplemento Europeo al Título, también llamado Suplemento de Diploma, como traducción de *Diploma Supplement*, como un complemento informativo al título obtenido. La idea surge en 1977 apoyada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la EUA, y aparece recogida ya en la Declaración de Bolonia (1999) como una herramienta básica para alcanzar la transparencia y facilitar la comparación de los títulos obtenidos en los diferentes países. En España, es la CRUE quien se ha encargado de su difusión, impulsando proyectos piloto en cinco universidades: Lingüística (coordinado por la Universidad de Cádiz), Matemáticas (coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Cantabria), Química (coordinada por la Universidad Complutense) y Turismo (coordinada por la Universidad de Barcelona). Se trata de un documento que acompaña a la titulación otorgada por las universidades y que se elabora siguiendo directrices europeas. Incluye datos referentes a la estructura de la titulación, las materias cursadas y su calificación global, las cualidades desarrolladas en la titulación y la cualificación profesional, además de otros datos generales sobre la presentación de la universidad que otorga el título así como los

estudios a los que da acceso. Para el caso de España, su desarrollo temporal viene regulado en el RD 1044/2003, en el que se detallan las informaciones que pueden aparecer en este documento. Puede deducirse de este anexo, el carácter de validez burocrática y administrativa que tendrá dicho documento, pues responde a unos parámetros estandarizados para la recogida de información. Hasta la fecha, se encuentra en fase de experimentación hasta que entre en vigor la estructura de grados y posgrados, organizada con el sistema de créditos ECTS, momento en el que será obligatorio su implantación.

- El impulso del prestigio de la educación superior, mediante la creación de la ENQA y el establecimiento de unos criterios comunes de evaluación de lo que viene denominándose buena calidad, elemento considerado principal atractivo de las Universidades.

2.2.3. Análisis crítico de los aspectos fundamentales del Proceso de Bolonia.

Con este apartado se pretende mostrar una visión crítica de las aspiraciones más destacadas del Proceso de Bolonia. Se trata de señalar aquellos aspectos, en muchos casos ausentes en las declaraciones, en los que merece la pena profundizar en busca de los fundamentos que nos pueden ayudar a generar procedimientos que sitúen la universidad española, respetando sus singularidades, al mismo nivel de prestigio que las universidades europeas más destacadas, universidades que no precisan detenerse en estos aspectos porque los llevan integrados en sus procederes habituales.

Un análisis reflexivo y crítico de las propuestas y acciones promovidas en la construcción del EEES, requiere poner de manifiesto los riesgos que entraña esta acción, riesgos inherentes al propio proceso de construcción, y cuya advertencia puede prevenir efectos no deseados o perniciosos de su implantación efectiva.

- a. Consideración de las instituciones universitarias en la construcción del EEES.

Tanto las declaraciones ministeriales, como los documentos que las fundamentan y aquellos otros que surgen intentando su proyección práctica, reconocen la importancia de las universidades en el alcance de la convergencia en materia de educación superior. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en la siguiente afirmación de la Comisión Europea:

Para convertirse en la economía y la sociedad del conocimiento competitivas y dinámicas que tiene la ambición de ser, Europa necesita imperativamente un sistema universitario de primer rango, con universidades reconocidas mundialmente como las mejores en los distintos campos de actividad y desarrollo. (COM, 2003: 25)

La Comisión Europea establece como factores de crecimiento de la llamada sociedad del conocimiento la producción, la transmisión mediante la educación y la formación, la divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC- y, la aplicación, de nuevos conocimientos. Sin embargo, esto no cesará de ser un vano aserto si no se concretan el qué y para qué de dichos conocimientos. ¿Son todos igualmente válidos por la novedad que representan? En referencia a la educación y formación, si se les designa en modo principal una función transmisora, ¿cuáles son los requisitos para su novedosa producción? ¿Qué es lo esencialmente transmisible? ¿Es el

principal fin la identificación de los saberes producidos por la humanidad, o el proceso de generación sobre los conocimientos precedentes?

La razón, en su ejercicio, elabora conocimientos, para seguir conociendo, favoreciendo así su ejercicio continuo. La aplicación de esos conocimientos es también una función racional. Ahora bien, no todo ejercicio de razón es pertinente para la comprensión y mejora de las formas de vida en el universo. Comprender el universo y encontrar formas de vivir que produzcan el mayor bienestar general posible, determina unos singulares usos de la razón basados en procedimientos de observación sistemática, comprensión de las causas y descubrimiento mediante la generación de hipótesis, su comprobación y mejor aplicación. ¿No es esto lo que principalmente la educación debe perseguir? La transmisión de los conocimientos generados por la humanidad tiene sentido si con ello se persigue la comprensión y el descubrimiento de los procesos necesarios para su elaboración, para lo cual, hemos de convertir el mero traslado de conocimientos a una presentación de los mismos, que lleva implícita su propia necesidad de superarse. Pero en nada de esto se detiene la comisión, tampoco su cometido ni principal función, pero sí lo es de todos los que pretendemos hacer práctica sus recomendaciones.

La Comisión Europea considera que la excelencia universitaria debe estar al servicio de la generación de procedimientos que apunten hacia el logro del objetivo del Consejo Europeo de Lisboa de "(...) convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social." (Consejo de Europa de Lisboa, 2000); objetivo que parece pretender convertir a las universidades en instituciones destinadas esencialmente al progreso económico. Sin embargo, no es la economía la principal finalidad universitaria, sino un efecto más de su mejor proceder. No es posible un estado de bienestar general descuidando los aspectos económicos, que no necesariamente siempre tienen que traducirse en un mayor poder adquisitivo, sino en la cobertura de

necesidades que introducen mejoras en las formas de vivir. Un conocimiento orientado por esta finalidad no olvidará la búsqueda de un nivel económico óptimo para todas las personas. Se debe, entonces, considerar uno de los principales fines de la universidad, la mejora en las formas de vivir de una sociedad, para lo cual, el conocimiento se pone al servicio de este fin.

En lo referente a la famosa “rendición de cuentas” a las que deben someterse las universidades, merece la pena aclarar que, en principio, es una consecuencia lógica de entender que una forma de orientar las necesidades de una sociedad es mostrando a qué se destina la financiación universitaria y cuáles son las causas que las motivan, sin que ello lleve asociado que deba cambiarse el curso de tales inversiones sólo porque sea demandado desde ciertas posiciones de poder, por lo que no se considera acertada, en este trabajo de investigación, la propuesta de la comisión de integrar a representantes del mundo no académico en las de gobierno y gestión universitarias (COM, 2003: 10). Del riesgo de confundir el servicio que la universidad presta a la sociedad con el servilismo de la primera hacia la segunda, concretamente hacia su mercado laboral nos advierten Zambrana y Manzano (2004) cuando analizan las finalidades perseguidas con la convergencia europea, desde un punto de vista exclusivamente mercantilista. El progreso de una sociedad se impulsa con la manifestación de aquellos aspectos que le son necesarios en su conjunto y que afectan a todos sus miembros. Por ello, la generación de conocimiento con repercusión social debe estar orientada por la consecución de mejores formas de vida y no sólo por intereses mercantiles o económicos. Adolecen las declaraciones de un importante olvido: la mejor manera de generar conocimiento, atendiendo a las necesidades sociales –demandadas o no – de las que el ejercicio profesional forma parte es, precisamente, contribuir al adecuado desarrollo de la personalidad de los alumnos, mediante una preparación exigente en procedimientos y fundamentos para conocer, orientándola hacia la construcción de estados de bienestar generalizados.

b. Orientación de las finalidades de la reforma.

Como en toda reforma, no es suficiente con cambios estructurales e incorporación de nueva terminología. En el entorno universitario, las reformas han de buscar una interpretación acorde con las finalidades más esenciales de sus instituciones, estableciendo medidas y actuaciones para su alcance. De otro modo, la reforma no promoverá el progreso de la humanidad, pudiendo incluso retroceder a estadios ya superados. En la siguiente cita, el autor manifiesta esta misma idea:

Con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior estamos ante una coyuntura en la que el desarrollo de los ideales iniciales de la convergencia europea puede tomar rumbos diferentes e incluso opuestos, dependiendo de cómo se interpreten y deriven los principios en medidas concretas, en pautas generalizadas de actuación (Solá Fernández, 2004:92)

Cuando la Comisión Europea encargó a la EUA un informe para valorar el progreso del Proceso de Bolonia, informe conocido como Tendencias III, Reichert y Tauch (2003), se puso de manifiesto a través de un estudio realizado por Adam (2003) que, no es suficiente con establecer reformas estructurales si estas no vienen acompañadas de cambios fundamentales dentro de los procesos educativos. De hecho, este autor en su informe elaborado para el Seminario sobre Bolonia de Dinamarca constató que

muchos países europeos han adoptado recientemente la estructura de titulaciones de dos ciclos, basada en los estudios de grado y de postgrado, pero lo han hecho sin que se haya producido un consenso a nivel europeo en cuanto a las diferencias exactas entre uno y otro tipo de estudio. Algunas reformas apresuradas han llegado a soluciones simplistas en las que las antiguas

titulaciones se han empaquetado en un nuevo envoltorio sin considerar los niveles y los estándares

Se precisan, por tanto, propuestas de acción concretas que singularicen las orientaciones generales planteadas en el proceso de Bolonia y que afecten a aspectos esenciales de los procesos de educación superior para garantizar una auténtica reforma en la preparación de los universitarios. De hecho

Cambiar la estructura de las carreras, introducir el suplemento al título y contabilizar el tiempo de manera diferente para calcular el crédito europeo, de acuerdo a criterios nuevos, son modificaciones serias de por sí, son condicionantes indudables, pero sólo si van más allá podrán representar algún papel en los futuros profesores. Una reforma que se contente con tales modificaciones superficiales terminará significando el éxito de la retórica reformista, en tanto que se dará la convergencia europea por un hecho, pero probablemente no contribuirá a mejorar – ni siquiera a cambiar en el fondo – la formación de los estudiantes ni la vida académica en general (Solá, 2004: 73).

La tutoría universitaria, en los aspectos más esenciales de formación de conocimiento y orientación a los estudiantes se presenta como un medio muy necesario en España. Su proceder, en justada respuesta a las demandas del Proceso de Bolonia, persigue incidir de forma esencial en los procesos de formación universitaria, respetando la estructura y organización compartida por los países del EEES. Responde, por tanto a los reclamos evidenciados en los autores anteriormente señalados.

c. Buena calidad en la docencia universitaria.

Parece claro que, uno de los aspectos más importantes y destacados en las declaraciones ministeriales y otros documentos que analizan el Proceso de Bolonia es la calidad académica. A ella se le dedica mucho tiempo y esfuerzo en

debates, estudios, iniciativas, informes... Ahora bien, a parte de su reiterada mención y referencia, no aparece claramente recogida su incidencia en el ejercicio de la docencia. ¿Qué se pretende mejorar cuando la docencia universitaria no aparece como finalidad fundamental de las mejoras acometidas con las medidas de calidad? ¿Qué tipo de calidad se pretende? ¿A dónde conduce a la educación? Si estos interrogantes no son consistentemente aclarados, los procesos de calidad y de justificación de la actividad universitaria en ella fundamentados, pueden quedar reducidos a rígidos formalismos técnicos para realizar evaluaciones estandarizadas, que dejan intacta la evaluación sobre las verdaderas aportaciones de las instituciones de educación superior a la sociedad. Así lo señalan también Felt (2003), citado por Reichert y Tauch (2003: 105) advirtiendo del peligro que ello puede suponer para las instancias universitarias y varios países del EEES.

Hablar de calidad obliga a concretar múltiples imprecisiones suscitadas por el término y su campo de aplicación. Hablar de calidad en educación exige, en primer lugar, hablar de buena calidad. Así se viene haciendo en esta investigación. En segundo lugar, los profesionales que más preparados y cualificados debieran estar para hablar de calidad en educación, a diferencia de lo que pueda considerarse, no deben ser los profesionales del mundo de la gestión empresarial o económica. Más bien, son los docentes, pedagogos y maestros, los profesionales de la educación, y por tanto los profesionales encargados de su calidad, como uno de las temáticas propias de su ámbito de conocimiento

La buena calidad, en educación, es deseable y exigible, y precisa establecer múltiples cautelas en su aproximación definidora, y para ello los profesionales que se encarguen de su desarrollo deben ser cuidadosamente preparados y seleccionados por su conocimiento, interés compromiso y responsabilidad con la educación. La siguiente cita, fundamento de estas consideraciones, logra expresarlo con claridad y concisión oportunas.

¿Cuál puede ser la acepción de la calidad en sí? Desde luego la de atributo, no como algo ya atribuido sino como posibilidad de atribución en dependencia de la voluntad e intención del atribuyente; es decir la calidad viene determinada por quien o quienes la aplican y la observan, de su conocimiento, manifestados como intereses – incluso aunque estos lo sean como lógica respuesta a necesidades o conveniencia -. Así el grado de valoración de la calidad, como convención, depende de quienes la aplican, la observan y valoran, y del sujeto de su aplicación objetual, factual o personal. Quienes la aluden o muestran ya la suponen, para quienes la perciben y valoran, es un descubrimiento de una u otra entidad. Corresponde a aquello que se aplica en grado de convencionalidad derivado de comparaciones más o menos explícitas. Ese grado se expresa como coincidencia, inferioridad, maldad, mejoramiento o bondad. Estos juicios dependen de la capacidad de juzgar y ésta de la cualidad personal que la educación ha procurado a quienes la emiten. Así la calidad de la educación, la que aquí nos ocupa, depende de la educación de quien la aplica; entonces ¿se puede hablar o escribir sobre la calidad de la educación y, en su caso, quién puede hacerlo y está cualificado para ello? González Jiménez y Macías Gómez (2004: 312)

A continuación se presentan las principales estimaciones, valoraciones y consecuencias que tienen las directrices señaladas por la ENQA, en referencia a la calidad de la docencia en las instituciones de educación superior, particularmente en las universidades, por ser esta institución un referente europeo de buena calidad.

Profundizando en los criterios y directrices que la ENQA (2005: 12 – 30) señala para la implantación de sistemas eficaces de buena calidad, orientados por las consideraciones del EEES y conducentes a establecer prácticas equiparables sobre esta temática en el ámbito de la educación superior, cabe señalar, de entre sus consideraciones, en creciente orden de importancia para la educación, las recomendaciones referidas a la implantación de sistemas de buena calidad interna. A ellos se debe apuntar, ser más ajustados a los intereses y consecuentes procederes de las universidades, tal y como recoge el informe tendencias IV cuando asegura que “La mayoría de las instituciones, sin

embargo, prefiere las auditorías institucionales pues normalmente son menos exhaustivas y están más en sintonía con los objetivos y estrategias de la institución". (Reichert y Tauch, 2005: 44). Las mencionadas recomendaciones pueden concretarse en las siguientes:

1. La implantación de sistemas de recogida, análisis y utilización de información pertinente para la gestión de programas y actividades que se desarrollen a nivel institucional. Se pretende asegurar la eficacia de estos sistemas, y el tratamiento de la información en relación a los siguientes puntos.

- Progresión y éxito de los estudiantes.
- Empleabilidad de los titulados
- Grado de satisfacción de los estudiantes, a los que se deben añadir los docentes investigadores y los profesionales de la administración y servicios.
- Efectividad docente.
- Perfil de los estudiantes, al que debe añadirse el de los docentes investigadores y los profesionales de la administración y los servicios.
- Recursos disponibles y gastos de los mismos.
- Indicadores de actividad institucional.
- Comparabilidad con instituciones similares.

Se considera, desde este organismo, que el tratamiento de esta información no es sólo con carácter de imagen institucional, para lo que debiera asegurarse que dicha información incide con suficiente intención y extensión, además de ayudar a promover procesos de reflexión y análisis crítico de la institución, con el fin de garantizar su progreso de forma continuada. No acierta el informe a dar esta visión de la información, pero sí a prevenir contra el reduccionismo de su empleo como estrategia de

marketing. Además, recomienda que la información sea precisa, imparcial y objetiva – lo que sólo puede ser pretensión no logro efectivo – en la publicación de una información que no debe quedar reducida a datos estadísticos y cuantitativos, sino que ha de incluir una valoración e interpretación reflexiva y crítica sobre aquello que la institución ofrece, desde los programas a los resultados esperados, los procedimientos de enseñanza y aprendizaje promovidos... Todo esto no se puede hacer sin detenerse sobre los fundamentos del conocimiento y los requisitos para su más completa elaboración. Sin embargo, tal y como se reconoce en los informes de evaluación sobre el proceso de Bolonia, la adaptación de los planes de estudio, se viene realizando sólo sobre la estructura organizativa sin tocar los fundamentos del plan:

El cambio estructural debe ir acompañado de modificaciones en los planes de estudios y esto, en muchos casos, no se ha conseguido. Existe una cierta confusión en lo que se refiere a los objetivos de la titulación de primer ciclo (título de grado), pues muchos equivocadamente lo consideran como una versión comprimida de las antiguas carreras de ciclo largo. Además, en muchos casos, las instituciones y el profesorado no han dispuesto de tiempo suficiente para afrontar las reformas con una perspectiva global ni para beneficiarse de las ventajas que ofrece la reestructuración de los planes de estudio". Reichert y Tauch, 2005:, p. 7)

Permanecen inéditos los conocimientos básicos que deben impartirse en las carreras y cuál es su mejor secuencia y organización. Se sigue intentando conservar todo lo existente. No se adopta el conocimiento ni su empleo para seguir conociendo como principal criterio, sino la comodidad y conservación en los procederes de los docentes. ¿Cómo entonces se pretenden poner en marcha iniciativas que supongan cambios fundamentales en el ejercicio docente? La repercusión de esta inercia, como más adelante se tendrá ocasión de mostrar, se ve claramente en los programas de tutoría universitaria, programas que no afectan a la esencia

del ejercicio docente, que no reclaman de éste una revisión de su práctica, sino que adicionan a sus funciones, otras que no tienen que ver con la esencia de su ejercicio. ¿Se necesitan docentes para ello? ¿Han de emplear su preparación en dichas actividades?

2. Es preciso comprometerse con una "cultura" de la buena calidad y su aseguramiento, generando políticas y procedimientos de implantación en programas y títulos. Estos compromisos deben ser públicos y estar disponibles, e implicar a todos los agentes de la comunidad educativa. En el documento quedan varios aspectos sin concretar. Uno de ellos se refiere al término cultura, más amplio que un conjunto de normas y procedimientos, ya que éstos deben fundamentarse sobre sólidos principios y fines que vayan estableciendo su sentido y el de su permanente progreso. Sin este fundamento, la llamada "cultura de la buena calidad" se convierte en justificación de prácticas que se alejan del fin universitario. Otro aspecto que no termina de esclarecer el documento tiene que ver con ese "papel" concedido a los estudiantes. Al proceso de Bolonia le ha costado bastante tiempo reconocer la importancia de implicar a los estudiantes en su generación, y le cuesta aún más orientar en qué consiste esa implicación; queda a merced del conocimiento que los diferentes países tengan sobre la temática, y concretamente, el que sus instituciones universitarias logren generar, lo que puede constatararse en el informe Tendencias IV, donde se recoge la diversidad en las formas de participación estudiantil para evaluar la docencia: desde la simple cumplimentación de cuestionarios, en los que el profesorado puede influir en grado diferente según el país, pasando por la diferente repercusión que pueda tener el resultado de dicha evaluación, hasta la implicación de los estudiantes, junto con los profesores, en el análisis y conclusiones de estos.

La conclusión más significativa en relación a la participación de los estudiantes es que, en aquellas instituciones en las que la participación de los estudiantes

es muy activa y se fomenta, no se producían problemas con el análisis de críticas, quejas y recomendaciones en relación a la docencia y al aprendizaje. Sin embargo, ocurre lo contrario en las instituciones cuyos estudiantes no participan en los procesos de calidad (un 25% de las instituciones de nuestra muestra). (Reichert y Tauch, 2005: 40)

Similares consideraciones pueden ser de aplicación en lo referente a los "otros agentes implicados".

3. En referencia al punto anterior, se señala la necesidad de construir políticas a modo de declaración de intenciones y medios para la consecución de las finalidades establecidas a modo de procedimientos de acción práctica que deben incluir: una relación entre enseñanza e investigación -términos inseparables en la educación superior-; procedimientos para alcanzar la buena calidad y sus criterios; estructura del sistema de aseguramiento de la calidad; responsabilidades de las distintas unidades organizativas e individuos en relación a la buena calidad; procedimientos de participación estudiantil en la garantía de la buena calidad; procedimientos de implantación, seguimiento y evaluación de esta política. Todo ello debe incluir los siguientes requisitos:

- Establecimiento de pretensiones de forma clara y explícita.
- Preparación docente y de los profesionales implicados.
- Capacidad para enseñar.
- Reconocimientos para los docentes destacados por su excelencia, habilidad y dedicación, lo que en esta investigación viene concretándose en conocimiento, interés y compromisos destacados y debidamente comprobados.
- Mejora continua como aspiración, lo que se debe entender como un progreso permanente en las finalidades perseguidas y los procedimientos generados para su consecución.

4. Proporcionar recursos accesibles, apropiados y adecuados a la situación y necesidad de los estudiantes, para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, entre los que tienen especial relevancia por su novedad y significación los tutores, a los que añade los asesores y otros consejeros. Esta recomendación, para la obtención de su máximo beneficio, debe entenderse como una práctica integral de la tutoría, más allá de transmisión de informaciones, facilitación de trámites burocráticos, resolución de dudas... Se propone aquí al tutor como un recurso de apoyo para el alcance de las finalidades esencialmente docentes y, por tanto, un recurso para el desarrollo de cualidades en el alumno, en lógica continuidad con la docencia que se desarrolla en las aulas, los laboratorios y lugares de prácticas.
5. En lo referente a programas y títulos, a su aprobación, seguimiento y revisión periódica, se considera un criterio de buena calidad establecer mecanismos formales para el adecuado diseño, desarrollo y evaluación de los programas; para ello se recomiendan las siguientes directrices:
 - Establecer y dar a conocer las finalidades de los programas; finalidades que, para su adecuación a los procesos educativos, se entiende deben procurar la generación del conocimiento desde sus fundamentos y métodos, así como, el desarrollo integral de cualidades que tendrán su concreción práctica en capacidades y habilidades. Esto conlleva un diseño con rigor y cautela de los distintos elementos que componen el programa, diseño que debe incluir diferentes modalidades de enseñanza, que sin descuidar su finalidad, pueden venir apoyadas por estrategias de transmisión rápida y eficaz de información; cautela y rigor que pretenden asegurar el adecuado desarrollo de las finalidades propuestas.
 - Revisión, que debiera ser evaluación periódica de los programas, incluyendo en su realización a personas externas. Se muestra apropiado

hablar de procesos de evaluación continua, en los que incluir profesionales externos con gran conocimiento de los procesos educativos y las temáticas que los promueven, como forma de ayudar a tener en cuenta aspectos que pudieran estar descuidándose. No obstante, es necesario extremar la cautela en la selección de dichos profesionales, asegurando y comprobando que cumplen lo requisitos señalados.

- Se insiste en procedimientos formales de aprobación externa de los programas que se diseñen, lo que no asegura por sí mismo la buena calidad de los mismos, a la par que entraña el riesgo de diseñar programas que respondan a los intereses de quien tiene potestad para aprobarlos. Contrastar con evaluadores externos puede ser una buena práctica, siempre que los mismos sean expertos conocedores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, conocimiento que debiera ser comprobado a lo largo de su trayectoria profesional, para evitar intereses alejados de las finalidades educativas. En último término, no puede estar en sus manos la decisión de aprobar los programas: su conocimiento, si es tal, puede ayudar a contrastar el diseño de los mismos, aconsejando unas medidas u otras, pero en sus manos no puede estar la decisión de ponerlos en marcha. Para el diseño, desarrollo y evaluación de los mismos, se recomienda tener en cuenta las aportaciones que estudiantes e instituciones económicas y sociales pudieran realizar. Los mecanismos de recogida de información, no pueden quedar reducidos a la aplicación de un cuestionario más o menos estandarizado. Su participación efectiva en reuniones y foros de debate donde se pretenda integrar sus puntos de vista y aportaciones, puede ser una práctica adecuada de participación, que puede también completarse con encuestas. Todo ello, con el objeto de promover una evaluación reflexiva y crítica de manera continua.

6. Generar procesos de evaluación de estudiantes, empleando criterios, normativas y procedimientos publicados y aplicados coherentemente; elaborados por profesionales en los que se pueda constatar un adecuado conocimiento sobre la evaluación de los alumnos y, que tengan en cuenta los avances del conocimiento en esta temática, informando con claridad y precisión a los estudiantes. Se pretende que cumplan los siguientes requisitos:

- Construcción ajustada para evaluar las finalidades perseguidas por los procesos de educación superior.
- Establecimiento de criterios de calificación claros y públicos. Lo que parece de difícil consecución, pues una calificación, cuando es numérica o alfabética y estandarizada, difícilmente puede reflejar los logros del alumno, salvo que vaya acompañada por un informe que detalle las singularidades de esa calificación. Cabe añadir que, integrar las aportaciones de diferentes docentes, entre la que es inexcusable la participación del tutor, puede ser una manera de alcanzar mejor esta pretensión.
- Que contemplen, en la normativa al respecto, las circunstancias singulares de los estudiantes (ausencias, enfermedades...). Quizás quienes pueden y deben contemplarlo sean los docentes, y la normativa lo que puede hacer es darles la posibilidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de los alumnos, sin olvidar las finalidades que se persiguen. Esto ya se hace por parte de aquellos docentes que destacan por su alto compromiso con la educación. Lo que debe promoverse, es el aumento de ese compromiso en los docentes que muestren carencias en relación con sus obligaciones, incentivando a aquellos que las desempeñen destacadamente.

- Asegurar que la realización de la evaluación de los estudiantes es acorde a los procedimientos promovidos por la institución; lo cual requiere como previo que la institución sea capaz de planificar procesos de evaluación acorde con las finalidades educativas y no con los intereses de sus dirigentes. Una institución no es capaz de diseñar ningún procedimiento de evaluación, esto sólo pueden hacerlo las personas que la componen y, si bien pueden existir comisiones adecuadamente conformadas que se encarguen de promover la planificación de acciones para evaluar a los alumnos, que se ajusten a las finalidades propuestas, difícilmente podrán imponer las mismas para todos sin desterrar la necesaria singularidad de cada uno de ellos. La generación de conocimiento es un producto de la razón, y ésta es general para las personas y singular en cada una de ellas.
 - Se establece como requisito la inspección de los procesos de evaluación, aunque no se dice, una vez más, ni quién debe inspeccionarlos, ni en base a qué, ni con qué criterios...
7. Otra recomendación de la ENQA para asegurar la buena calidad en los procesos de educación superior, hace referencia a los docentes. De hecho y con gran acierto, no se olvida de establecer como criterio de buena calidad interna, garantizar la cualificación y competencia docente mediante la formación inicial y permanente de profesores y tutores; formación que debe ser cuidadosamente diseñada y evaluada para que promueva el desarrollo de las cualidades docentes necesarias para alcanzar los cometidos de la educación. Es habitual escuchar en foros de debate y discusión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, e incluso, como hace Sánchez Delgado (2005: 255-257), suele estar presente en la literatura sobre el tema, que en España, a los docentes universitarios nadie les ha preparado a enseñar a sus alumnos, lo que refleja una falta de formación sobre los fundamentos y los métodos de generación de conocimiento. La

constatación de este hecho, manifiesta la falta de adecuada formación inicial para la docencia universitaria, y enormes carencias en una formación permanente que, a menudo, atiende aspectos técnicos para el manejo de herramientas de apoyo para la gestión de la información y descuida lo esencial de los procesos formativos: los fundamentos y métodos del conocimiento.

8. Con respecto a los docentes, recomienda establecer procedimientos de selección y nombramiento que aseguren un desarrollo suficiente en sus cualidades, promoviendo la mejora en aquellos docentes ya integrados en las instituciones, que no alcanzan esos mínimos suficientes, e incluyendo el cese en sus funciones si se comprueba fehacientemente que no logran alcanzarlos. Estas medidas, según viene reclamado en este trabajo de investigación, deben ser adoptadas con las necesarias precauciones; precauciones que han de referirse a la comprobación de estos hechos y, que una vez comprobados, deben aplicarse hasta asegurar una competencia mínima para el desempeño de estas funciones. Entre las directrices que se proponen, están:

- Conocimiento sobre la materia, lo que no puede estar exento de que sea también sobre los fundamentos y métodos de su generación.
- Cualidades de buen comunicador, que van más allá de habilidades para transmitir información. La buena comunicación genera entre quienes la practican un progreso en los conocimientos previos y demanda continuamente este proceso. La transmisión de información es poco dinámica y por sí mismo sólo genera acumulación de datos.
- Compromiso con los estudiantes, a lo que cabe añadir que debe ser consecuencia de su compromiso con los procesos educativos y, por tanto, no puede ser desligado de los anteriores.

Los documentos aquí consultados, y de entre ellos el elaborado por la ENQA (2005: 20 – 30), en el que se basa el desarrollo de este apartado, olvidan, en muchas ocasiones, los fundamentos y cometidos de la educación superior; lo que les conduce a múltiples imprecisiones, ambigüedades y equívocos, sembrando así confusión, la mejor de las veces, y un buen apoyo para el estableciendo de intereses y actuaciones que poco tienen que ver con la nobleza que distingue una educación orientada hacia la consecución de mejores y generalizadas formas de vida. Hasta el momento, los procesos de calidad implantados en las universidades a partir de estas recomendaciones, no parecen estar solucionando las dificultades de la docencia universitaria. Así lo vienen manifestando los informes de evaluación, el último de ellos *Trends V*, Crosier, Purser, y Smidt, (2007) donde gran parte de las instituciones dudan de los procesos de evaluación de la calidad, pues no recogen los aspectos fundamentales que pueden ayudarles a superar las dificultades que tengan con la docencia.

d. Transformación de la docencia universitaria

Uno de los efectos para la docencia más proclamados del Proceso de Bolonia, recogido en todos los documentos y declaraciones, es lo que viene anunciándose como enseñanza centrada en el alumno. Esta apreciación, que viene repitiéndose en todas las declaraciones, parece realizarse, no por considerarla una auténtica renovación de la enseñanza, actividad que siempre ha requerido al alumno como centro, sino para manifestar que cualquier otra práctica no sería propia de los docentes, ya que no podría considerarse enseñanza. Ahora bien, los ministros no establecen en sus declaraciones ni en los documentos que las sustentan, y aquí estaría el verdadero cambio, indicaciones claras al respecto de qué significa que la enseñanza esté centrada

en el alumno, lo que a menudo, genera una gran confusión y disparidad de interpretaciones.

Si bien es cierto que las propuestas para la construcción del espacio común para la educación superior pretenden, al implantar el sistema de créditos ECTS, que se considere el trabajo del alumno como el centro del proceso educativo, no es menos cierto que el empleo de una u otra metodología entrañe en sí mismo esta finalidad. Algunos autores consideran con gran acierto, que en la docencia universitaria existe un abuso de la clase explicativa, Goñi (2005: 77), clase en la que la finalidad principal es mostrar a los alumnos los conocimientos, a menudo técnicos y especializados, del docente. Esta es una razón que suele argumentarse a la hora de considerar la clase magistral fuera del conjunto de las denominadas metodologías activas. Existe una tendencia a creer que la clase magistral presupone al alumno como agente pasivo, lo que no deja de ser un grave error. Debemos aceptar que la clase magistral está basada en el conocimiento que el profesor es capaz de generar, conocimiento que está permanentemente renovado, y que cumple la finalidad de provocar y activar en el alumno procesos para seguir conociendo desde los fundamentos que el propio alumno ha construido ya. ¿Existe mayor actividad que esta? Si las llamadas metodologías activas, olvidan esta característica esencial, ¿realmente generan aprendizaje? o, por su contra, ¿no estarán entreteniendo al alumno con actividades que lejos de activar procesos de pensamiento están bloqueando su ejercicio? La clase magistral, o cualquier otro método de enseñanza, no atribuyen por sí mismas la condición de agente activo al alumno. Dependerá de la disciplina y sus requisitos, del conocimiento del docente, y de las posibilidades que ofrezca el contexto en el que se desarrolle la enseñanza, el que sea más propicio una u otra metodología. Si bien este grupo de variables es importante y condiciona la enseñanza y por tanto el aprendizaje, lo que es verdaderamente imprescindible es el conocimiento del profesor, y el uso que del mismo haga; uso que vendrá

determinado por el interés y el compromiso que establezca con los alumnos. Sin estos tres factores, cualquier metodología considerará al alumno un ser pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, bien porque le sitúe como un mero receptor de informaciones –transmitidas por profesores, por documentos, libros, conferencias...– bien porque le proponga actividades rutinarias y de entretenimiento. Podemos observar la gran actividad que puede reportar una clase magistral en la siguiente cita:

(...) el entorno para el aprendizaje crítico natural no depende de que los profesores den o no clases magistrales. Sin embargo las clases magistrales de los profesores con mucho éxito casi siempre presentan los cinco elementos del aprendizaje crítico natural apuntados hace unas líneas. Comienzan con una pregunta (a veces inmersa en un relato), continúan con algún intento de ayuda para que los estudiantes comprendan la importancia de la pregunta (conectándola con un asunto más general, formulándola de forma que motive, resaltando sus implicaciones), estimulan a los estudiantes a que se comprometan críticamente con ella, dan una argumentación sobre cómo responderla (completa, con evidencias, razonamientos y conclusión), y terminan con preguntas. ¿La única excepción? A veces los mejores profesores prescinden de sus propias respuestas, mientras que sus colegas menos exitosos a menudo es lo único que incluyen en sus clases magistrales, una respuesta a una pregunta que nadie ha planteado. (Bain, 2006: 122)

Una vez aseguradas las cualidades docentes anteriormente expuestas, la enseñanza será más activa cuanto mayor atención y dedicación pueda ofrecer el profesor a sus alumnos, atención que en un alto porcentaje debe ser individualizada, para lo cual, la tutoría se presenta como el ajustado complemento de la docencia en las aulas.

Otro aspecto relacionado con el anterior, es la consideración que se tiene del sistema de créditos ECTS. Este sistema, que se implementó con el programa ERASMUS para el reconocimiento de los estudios de aquellos alumnos que cursaban un período de sus carreras en universidades extranjeras, ha sido

propuesto como el más ajustado a las exigencias del EEES, pues, se entiende, que sitúa a los alumnos, junto con el trabajo que realizan para alcanzar los objetivos de su programa de estudios, como el centro del proceso educativo. Sin embargo, esta consideración, no es del todo cierta. El propio sistema, en sí mismo, tan sólo recoge algo que probablemente, en todo proceso educativo consistente, ya se venía haciendo: un reconocimiento al trabajo que el alumno viene realizando fuera de las clases para alcanzar los objetivos de la asignatura. No era necesario un nuevo sistema para situar al alumno como centro. Todo proceso educativo lo es para el alumno y está en función suya, no puede ser de otro modo si hablamos de educación, ya que ésta lo es sólo de la razón humana, o no lo es.

Las horas que un alumno está en clase, se pueden contabilizar, y las horas dedicadas a tutorías individuales o en pequeños grupos también. Lo que no es tan fácil de programar es el trabajo que un alumno medio precisará para comprender los conocimientos propuestos y sus aplicaciones consecuentes. El grado de comprensión depende de un singular proceso de razonamiento del alumno, y depende de los precedentes de partida. La razón es una cualidad esencialmente individual. Se pueden proponer algunas actividades que faciliten el proceso de comprensión y generación de conocimiento en el alumno y estimar un promedio del tiempo que podría emplearse en su realización, entendiendo que esto sólo facilita ciertos formalismos, necesarios para generar una estructura, pero no certifica, ni con mucho, el tiempo dedicado a la preparación de una materia. Éste será diferente en cada alumno, y las diferencias pueden a veces ser muy grandes. Si antes de la implantación del sistema ECTS, el profesor no consideraba necesario un trabajo fuera del aula, y no encontraba forma de evaluar este trabajo, ahora tampoco lo va a encontrar. Simplemente va a introducir forzosamente una serie de actividades, para justificar el empleo de unas recomendaciones que estima, en un cierto grado, impuestas, de las que no conoce su mejor propuesta y repercusión.

La escasa repercusión que por sí mismo tiene este sistema de créditos, se constata, como vemos en la siguiente cita, en los informes de evaluación que se llevan a cabo para observar los cambios que se van introduciendo con motivo del EEES.

Al mismo tiempo, el uso del ECTS para la «transferencia de estudiantes» está generalizado y, en general, parece funcionar bien. Sin embargo, sigue considerándose como una herramienta de conversión los sistemas nacionales de créditos a un lenguaje europeo común y no tanto como una característica central de los planes de estudios (Reichert y Tauch, 2005: p. 8)

Tal vez, el sistema ECTS favorezca más una estimación de la educación superior como un proceso que se inicia en las aulas, pero que de ninguna manera queda reducido a ellas. Se demanda entonces, de forma imprescindible, un trabajo individualizado, enfocado hacia el singular ejercicio de las cualidades del alumno, apoyado y orientado desde una práctica de la tutoría como continuación de la acción docente. Si este reclamo es contemplado en la organización de los planes de estudio, entonces, sí aparece una auténtica reforma fundamentada sobre: los aspectos esenciales de la materia sobre los que apoyarse para generar conocimiento, las necesidades atendibles desde ese ámbito de conocimiento, los procedimientos de aplicación existentes y sus limitaciones. El proceso formativo, así entendido, no es adoctrinamiento docente, sino utilización del conocimiento que el profesor presenta en el aula, como materia para seguir conociendo, sobre el soporte de lo alcanzado por la humanidad precedente.

De nada de esto habla en sí mismo el sistema de créditos ECTS. No es su cometido, sí facilitar una forma de entender la organización de los planes de estudio, que permitan la planificación de procedimientos que integren estos aspectos.

La tutoría, entonces, ya no es atención a los alumnos, ni orientación, ni fuente de información. El tutor, docente investigador, no puede ser un mero

facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Queda claro que aprende el alumno, tanto como que no puede hacerlo sin un profesor, y el ejercicio docente que llamamos tutoría, se presenta como uno de los mejores y más eficientes procesos de enseñanza, siempre en ajuste con la clase presencial. La tutoría que, fruto de este trabajo, se propone, es una acción docente, promovida por docentes investigadores adecuadamente preparados.

- e. La enseñanza centrada en competencias como interpretación tecnocrática del proceso educativo.

El término competencias es ampliamente utilizado en los trabajos enfocados al diseño de titulaciones comparables y equiparables como el conocido Proyecto Tuning, González y Wagenaar (2003), pilar fundamental de los conocidos libros blancos de los títulos de grado, documentos que pueden consultarse íntegramente en la siguiente dirección de internet: http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html, editados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA– Otros autores, basándose en el informe Dearing (1997), considerando al sistema universitario inglés, señalan “las competencias mínimas en las cuales se ha de basar el programa de la titulación, independientemente de la que curse, para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje” (Armengol y Castro, 2003-2004: 142).

Atendiendo al carácter esencial de lo que debe desarrollarse en la universidad, conviene clarificar que, no son competencias, sino cualidades en desarrollo lo que debe promoverse en los alumnos, y que pueden apreciarse, en potencialidad o déficit, en su manifestación externa como competencias. Dichas cualidades, por tanto, siguiendo a estos autores, se pueden concretar en las siguientes: comunicación oral y escrita; trabajo en equipo, que se entiende

derivado de un previo esfuerzo y actividad personal; así como, competencias numéricas y tecnológicas, que se consideran en esta investigación de menor importancia, pues la primeras se derivan de la cualidad debidamente orientada de la observación, posterior análisis y síntesis, y la segunda, es apreciable sólo como apoyo al desarrollo de las cualidades anteriores junto con la de búsqueda y adecuada selección de información y documentos de apoyo; cualidades que señala más acertada y desarrolladamente Marcelo (2001). Continuando con este argumento, el término competencia no aparece del todo bien ajustado, pues al observar el listado de competencias generales y específicas que se describen, una gran mayoría de ellas son, en realidad, cualidades que se manifiestan en competencias, a su vez presentadas como capacidades, habilidades y valores. De hecho, el DRALE, en su vigésima segunda edición, refiere el término competencia como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. (DRALE 2001). ¿Deben entonces entenderse estos aspectos como las finalidades principales de la educación universitaria de primer y segundo ciclo? En caso afirmativo, la educación superior nos conduciría a un aprendizaje técnico y procedimental carente de fundamento desde los mejores cometidos de la racionalidad humana. De estos riesgos nos previenen varios autores cuando nos advierten que las competencias han de construirse sobre una

(...) comprensión crítica del sujeto y de la cultura, y en una relación con la naturaleza basada en criterios de sustentabilidad. Esa relación compleja entre sujeto, naturaleza y cultura, teje los hilos del conocimiento. (Martínez Bonafé, 2004: 140)

o al considerar que la formación basada en el desarrollo de competencias

(...) es la que mejor sirve a la concepción del Espacio Europeo de Educación Superior como un mercado. Es decir, la que hace posible la convergencia para constituir un cuasimercado europeo que sirva para establecer una competencia en el mercado educativo globalizado con el existente en los EE.UU. que se toma como modelo. (Cascante, 2004: 157)

Una concepción positivista de la educación, ampliamente superada en Europa, es el riesgo que corremos si no atendemos al origen de ese saber práctico o técnico; origen que debemos buscar en las cualidades, a modo de usos de razón en el cometido que le es más propio: la significación del universo. La abstracción, síntesis, simbolización, observación, contrastación de hipótesis, capacidad crítica, la reflexión, la curiosidad científica, el interés por la investigación,... son, en conformidad con la profesora Goñi (2005: 86) potencialidades que se hacen presente en actos; estos últimos, dependientes del contexto en el que cobran sentido, aquellos, singulares ejercicios de razón que deben ser orientados y desarrollados adecuadamente. En la competencia se conoce el procedimiento para realizar una finalidad previamente establecida, y es necesaria para el desempeño de un aspecto profesional, a la vez que reclama un conocimiento cuya generación precisa un determinado ejercicio de la razón, en sus diferentes y variados usos. Sólo de aquí proviene el conocimiento que permite construir ese procedimiento concreto para su aplicación en un contexto determinado. Mientras que la aplicación es técnica adaptada a los requerimientos contextuales, su construcción precisa ejercitar cualidades que no están necesariamente ligadas a ese contexto, que en nuestro caso podemos denominar disciplina científica. El mencionado diccionario parece querer orientar así la cualidad, cuando refiere el término como “cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general, o a las cosas”, sintetizando en su segunda acepción cuando se refiere como “manera de ser de alguien o algo” (DRALE, 2001). Quizás fuese preciso matizar estas consideraciones teniendo en cuenta que las cualidades que se refieren en el contexto educativo no pueden serlo de seres diferentes a las personas. Sólo queda añadir que el riesgo entrañado en el término competencia es su interpretación como técnica, interpretación de la que se alejan no pocos autores, entre otros el ya mencionado Goñi (2005:87) cuando afirma que “(...) hablar de capacidad implica que el estudiante pueda utilizar su

conocimiento en contextos siquiera algo diferentes de aquel en el que se le enseñó”, lo que se encuentra en contraposición con “actividades mecánicas y repetitivas en el contexto en el que aprendió y que ante la más mínima variación contextual se muestra incapaz de responder adecuadamente”. Menos riesgo correría la educación superior, si este autor y otros de similar pensamiento considerasen cualidad lo que denominan competencia.

f. Relación entre educación superior y mercado de trabajo.

Una de las finalidades principales que tiene la construcción del EEES consiste en lograr un mayor ajuste de la formación de los titulados a las exigencias y demandas del llamado mercado laboral, es lo que suele denominarse *empleabilidad* [sic].

Se tiende a entender que la universidad tiene, entre otras, la misión de servir a la sociedad mediante la preparación de los egresados para el desempeño de las funciones que le son necesarias. Y esto es algo evidente si entendemos el conocimiento como el motor que impulsa el progreso de las naciones. Admitiendo esto, la cuestión que se encuentra detrás de esta idea es qué tipo de profesionales debe preparar la universidad, y cuál es el mejor servicio que pueden prestar en el ejercicio de su profesión. Si entendemos, como se viene diciendo en las declaraciones y documentos, que los planes de estudio deben adaptarse a las exigencias del mercado laboral, ¿estamos con ello diciendo que son los empresarios quiénes mejor pueden determinar cuáles son las necesidades fundamentales de una sociedad? ¿Qué tipo de intereses están motivando sus proyectos? Estas inquietudes ya fueron planteadas por los diferentes países en las primeras evaluaciones de la implantación del Proceso de Bolonia

(...) con frecuencia ha vuelto a surgir el temor de que se produzcan malentendidos en cuanto a la forma en que la ES [educación superior] debe proponerse conseguir la empleabilidad [sic] y en cuanto a su relevancia para la sociedad y la economía. Precisamente, el principal reto, de cuya superación quizás dependa el éxito de las reformas de planes de estudios basadas en Bolonia, consiste en poder respetar las preocupaciones de los interesados en cuanto a la relevancia de la ES y la empleabilidad [sic] de los titulados de IES y, al mismo tiempo, no comprometer los intereses y objetivos a largo plazo propios de las IES y, en particular, de las universidades. (Reichert y Tauch, 2003: 11)

Sin embargo, ni en su día, ni en los informes de evaluación que se sucedieron, Tendencias IV, Trends V, se han aclarado estos interrogantes. No es su cometido, aunque sí el de las universidades, y conviene recordar que estos informes están realizados precisamente por la entidad que las representa. Estas cuestiones sólo pueden despejarse si se clarifican los intereses de las universidades con respecto a la educación superior y se establecen procedimientos formativos que tiendan a su alcance. Como se viene afirmando reiteradamente, son los procesos de construcción de nuevos conocimientos, sobre la base de los precedentes, desde una actitud reflexiva y crítica acerca de las causas que generan los fenómenos observados, orientando tal proceso hacia un progresivo alcance del bienestar generalizado, lo que debe fundamentar la educación universitaria; bases que requieren para su atención unas prácticas docentes determinadas, y que no están en consonancia con “ (...) diseñar planes de estudios en función de los resultados del aprendizaje y de las destrezas se considera como el método idóneo para garantizar que calidad académica y empleabilidad [sic] a largo plazo sean objetivos compatibles de la ES [educación superior].” (Ibíd.: 11).

En relación a esto, los informes vienen reflejando, como gran parte de los profesores se niegan a tener unidades de aprendizaje permanente, si estas son entendidas como una respuesta a las demandas empresariales, demanda

que está más presente entre los docentes que entre los gobernantes y ministros responsables. La responsabilidad que las universidades tienen con respecto al ejercicio de la profesión para la que están preparando a sus titulados, no consiste en una rápida introducción al mercado laboral sacrificando para ello un mayor y mejor crecimiento de sus cualidades; cualidades que permiten el mejor crecimiento del potencial del ser humano, fruto del cual es la verdadera preparación de los titulados. Consiste, por el contrario, en ofrecer la mejor docencia posible a los alumnos para obtener el mejor alcance posible del ejercicio de su potencial personal. La polémica se extiende entonces, de la estructura de los planes de estudio a la preparación de los docentes, entre los que se incluye a los tutores, sabiendo que la primera está en lógica secuencia con la segunda. Sin embargo, a este aspecto no se refiere con suficiente intensidad y pormenor el Proceso de Bolonia. Es una cuestión que cada país deberá acometer si quiere dotar de solidez a la reforma que emprenda.

g. Consideración de los docentes investigadores.

Cabe considerar que, el Proceso de Bolonia no está teniendo en cuenta a los docentes, en el grado necesario. Cuando se les pregunta sobre su visión acerca del EEES, suelen reflejar un cierto descontento:

Además, profesores y estudiantes con frecuencia decían que, en los nuevos programas comprimidos y basados en la evaluación continua, si bien son más eficaces y fáciles de impartir, se había reducido el tiempo dedicado a la investigación o al estudio autónomo, a la reflexión crítica y al fomento de una mente independiente (Reichert y Tauch, 2005:, p. 49)

Aunque se ha proclamado la reforma educativa como una oportunidad para el cambio, no se ha señalado adecuadamente cuál es el cambio esperado. No se ha contado con la preparación docente para ello, más allá de difundir

información sobre las declaraciones y documentos reguladores, y establecer procedimientos de control de calidad que descuidan la verdadera esencia del cambio. Los itinerarios formativos de los docentes investigadores, quedan completamente descuidados, tal como señala Tórrego Egidio (2004: 63):

En realidad, sorprende el poco espacio que ocupan las referencias al profesorado (...) en los textos oficiales sobre la <<convergencia europea>>. Esta propuesta se torna en desconcierto cuando, acercando un poco nuestra mirada, vemos que no hay propuestas sobre la formación del profesorado.

Continúa este mismo autor señalando que

Hay otras omisiones en los documentos: si se persigue el aprendizaje autónomo y flexible del alumnado y su formación para que pueda aprender durante toda la vida, ¿por qué no se habla, también, de que es necesaria la atención individualizada de los estudiantes? Y si se hace algún breve apunte a la necesidad de lograr una formación integral, ¿por qué no aparece ninguna referencia a la necesaria interdisciplinariedad? Y si verdaderamente son esos los propósitos – calidad, aprendizaje autónomo, educación permanente –, ¿por qué ni siquiera se cita la contrapartida necesaria, el camino para estos objetivos: la dotación de recursos, la disponibilidad de ingresos económicos, las nuevas estructuras – planes de formación del profesorado universitario, disponibilidad de recursos y condiciones materiales para llevar a cabo tutorías personalizadas, ... – que van a hacer posible estas transformaciones radicales en la enseñanza superior? (Torrego Egidio, 2004: 264)

Olvidar la figura del docente en una reforma universitaria contribuye a abonar un campo en el que la actividad del profesor se confunde, como puede verse en Palacios Picos (2004: 200) que entiende a “el profesor, como si de un guía se tratara, adquiere el papel de organizador, supervisor o gestor”, olvidando que éstas no son sino consecuencias puntuales de la esencial función de generador de procesos de construcción de conocimiento, mediante procedimientos de reflexión crítica con origen en el propio conocimiento

docente. De otra forma ¿qué es lo que organiza y gestiona el docente? ¿Con qué finalidad?

2.3. Algunas consideraciones para el actual ejercicio docente.

Tras el análisis realizado en los apartados anteriores sobre el contexto del sistema educativo en España, y las exigencias que nos plantea el Proceso de Bolonia, se muestra oportuno señalar las principales implicaciones que estas circunstancias suscitan para el ejercicio docente, implicaciones que señalan los aspectos más relevantes para su adecuada formación.

Los cambios que se vienen produciendo en la enseñanza superior, requieren un sistema formativo capaz de dar una respuesta ajustada. Algunos de los requisitos que se precisan hoy en la formación universitaria son analizados por Sanz Oro (2005: 78-82). Si bien parecen acertados los puntos que este autor señala, conviene presentar la particular significación que de ellos se viene realizando en este trabajo de investigación..

En primer lugar, es plenamente aceptado por él y, por casi todos los autores citados, la necesidad de tener un buen conocimiento del alumnado. Para ello, más que un perfil general del mismo, que puede aportar algún dato para la planificación y elaboración de los planes de estudio, la labor del docente requiere un conocimiento del alumno en lo más esencialmente singular, a saber, sus conocimientos previos, su manera de relacionarlos con los nuevos, sus intereses, inquietudes, es decir, su valoración del conocimiento y preparación consiguiente para seguir conociendo. Ello requiere una estrecha relación entre profesor y alumno, que viene dificultada por la actual masificación de las aulas, pero que tiene una forma de empezar a ser superada

a través de la institución, regulada e instaurada con cautela, mediante una selección y preparación previa, de los tutores.

Los alumnos universitarios demandan, cada vez más, de forma explícita, que los contenidos presentados en sus carreras tengan una proyección sobre la realidad. Esto requiere conectar los procesos de enseñanza con la vida, encontrando aquí su sentido. Uno de los mayores desencantos de los alumnos universitarios, reflejado en varios estudios y constatado en la investigación realizada, es, precisamente, este punto. El alumno siente que se le transmiten unos contenidos que carecen de aplicación práctica. En respuesta a esta demanda, se desarrolló el conocido como Proyecto Tuning, en sus fases I y II, González, y Wagenaar, (2003, 2006) para establecer descriptores comunes referidos a las cualificaciones, niveles, y resultados de aprendizaje sobre la base de lo que denominan competencias

En el Proyecto Tuning el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. (...) Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. González, y Wagenaar, (2003: 80)

Ocurre que, establecer un programa de estudios, y en consecuencia el de una asignatura, sobre la base del desempeño competente, viene a ser reducir la enseñanza a meras formalidades superficiales que no se apoyan en los conocimientos fundamentales que hacen posible su manifestación. Atender a destrezas y habilidades, supone formar trabajadores serviles y obedientes,

que responden bien a problemas puntuales derivados de prácticas rutinarias, pero desconocen cómo impulsar cambios fundamentales, sobre los que se derivan otras prácticas. Para ello, se necesita potenciar una forma de desarrollo de las cualidades fundamentales del alumno. De ese desarrollo y singular orientación, se deriva el desempeño de las llamadas capacidades, destrezas habilidades y valores. La diversidad de sus manifestaciones es tan amplia que, pretender establecer descriptores que la contengan supone no terminar nunca, o bien establecer selecciones más o menos arbitrarias e interesadas. El alumno será capaz de mostrar una actitud competente, si conoce los fundamentos sobre los que se apoya y los procedimientos para su generación. Es misión del profesor, con ayuda de la tutoría, del tutor, proporcionar apoyo para encontrar los procesos de pensamiento, usos de la razón, que permiten la consecución de este logro. De esta manera, el alumno será capaz de conectar su aprendizaje con los requisitos de la particular realidad, estableciendo además anticipos que la sociedad aún no sea capaz de concretar en demandas. Atender aquellas necesidades esenciales, discriminando las que no son relevantes, dado que no logran una gran transformación de la realidad, es prioridad didáctica, y debe ser objeto de enseñanza del docente. De nuevo, requisito para ello es la singular relación entre profesor y alumno, relación que debe estrecharse con el buen ejercicio de la tutoría.

Cabe introducir aquí un nuevo matiz de especial significado en este trabajo. Se refiere a estimar a qué obliga la insistencia de los alumnos en cuanto al menosprecio del conocimiento normalmente recibido en las aulas, incluso cuando éstas se llaman laboratorios. Se trata de la carencia de valor del conocimiento que reciben, y en ello pueden influir muchas circunstancias, pero la más destacable es que los docentes no llegan a comunicar el verdadero sentido del conocimiento que a su materia corresponde. Una tutoría bien orientada y ejercida, podría paliar este grave defecto al acortar la permanente distancia entre profesores y alumnos, que causa esa desconexión proyectada

como lejanía entre las exposiciones de los docentes y su inevitable valor como actividad orientadora de la mirada sobre la realidad, sobre la práctica como ámbito íntima e inexorablemente unido al mensaje del profesor; salvo que este mensaje esté dirigido a imponer la desconexión.

La diversidad estudiantil descrita en el apartado segundo, precisa de una red amplia de servicios especializados que respondan a estas características. La existencia de estos recursos resulta de gran ayuda para aquellos estudiantes que pudieran necesitarlo. Conviene, por tanto, que el docente conozca bien su existencia y sus mecanismos de utilización, a fin de poder facilitar información a los alumnos que así lo requieran. No obstante, la diversidad de información que el alumnado puede necesitar es tan amplia que puede entretener el tiempo y esfuerzos docentes para responder a sus necesidades. El nivel educativo de la etapa universitaria, caracterizado por una tendencia hacia la autonomía, requiere más, ser alentado hacia la consecución de la información que precise para la cobertura de sus necesidades, que a una sobrecarga informativa. Esto no quita que algunos alumnos, que puedan caracterizarse por un bajo desarrollo madurativo, demanden al docente información sobre recursos universitarios, siendo, precisamente, esta demanda el punto de partida para ayudarles a superarla, con el apoyo de una tutoría orientada, también, en este sentido.

Por último, de manera transversal y ocasionalmente en modo directo, el desarrollo personal del alumno y la superación de dificultades concretas que puedan interferir en el aprovechamiento educativo, constituyen finalidades que deben ser intencionalmente atendidas por el profesor (Ferrer, 2003). no desde el desempeño de funciones especializadas, sino más bien desde la necesaria sensibilidad y atención para su detección, apoyo en la superación a través del proceso formativo, fomentando la toma de conciencia en el alumno, y orientando al desarrollo de aquellas cualidades que pueda precisar para su superación, alentando la búsqueda de soluciones y, apoyando su elaboración.

Como puede concluirse de lo anteriormente expuesto, se requieren procesos formativos capaces de atender la complejidad de situaciones que conforman la vida universitaria en consonancia con las singularidades de los alumnos. No es suficiente con una transmisión de contenidos, nunca lo ha sido, Giner, 1990; Ortega, 1992; la realidad en la que se integran las universidades que conforman el EEES demanda procesos que atiendan diferentes ámbitos: conocimientos que se proyecten en madurez personal, al promover el desarrollo de cualidades que tengan su proyección en el desarrollo profesional, a través de procedimientos que incidan sobre la globalidad más que sobre aspectos concretos.

La tutoría universitaria, puede ser un procedimiento adecuado para el logro de estas finalidades esenciales, contribuyendo en modo directo al prestigio de las instituciones de educación superior y a la calidad de sus procesos formativos; como así lo consideran Apodaca y Lobato (1997: 43-51); De Miguel (1997); Sánchez García (1998, 1999); y, si bien en esta investigación se muestran coincidencias con estos autores, en lo referente al poder de la tutoría para lograr estos cometidos, también se disiente en que su ejercicio debe ser cuidadosamente pensado y orientado hacia horizontes diferentes a los propuestos, tal como se expondrá en las conclusiones de este trabajo de investigación.

2.4. Principales repercusiones de la convergencia europea para el caso español.

España es un país que inicia su andadura en la convergencia europea con la suscripción de la conocida Declaración de Bolonia, hace algo menos de una década. Desde entonces, ha adoptado una serie de medidas en materia de educación universitaria que se refieren a continuación.

En cuanto a la legislación, se ha visto modificada dos veces en menos de seis años, modificando la LOU 6/2001 de 21 de Diciembre en la actual LOU 4/2007 de 12 de Abril de 2007. Ambas legislaciones recogen en su título XIII lo relacionado con la integración de España en el EEES, y reconocen en su preámbulo, de forma más específica la segunda, la necesidad de reformar la enseñanza universitaria adaptándola a las exigencias de la convergencia europea. Los Reales Decretos –RD- de Grado y Postgrado, RD 55/2005 de 21 de Enero, y su posterior modificación por el RD 1509/2005, de 16 de Diciembre, consolidan la estructura en tres ciclos y el RD 1044/2003, de 1 de agosto junto con el artículo 88.1 de la LOU 4/2007 aseguran la implantación del suplemento europeo al título.

Ya el Documento Marco del MEC (2003) apuntaba propuestas en relación a:

- Implantación del sistema de créditos ECTS que tiene en cuenta para los planes de estudio el trabajo del estudiante y no sólo las horas de docencia del profesor. Esto ya comporta algún cambio al enfatizar el enfoque que debe darse a la enseñanza universitaria; enseñanza que, en concordancia con lo expuesto por Rué Domingo (2004: 183-184), tiene la obligación de considerar el trabajo del estudiante que es dirigido por el docente, aquél que es tutelado y aquel que realiza de forma autónoma, como preparación y/o consecuencia de los anteriores. Si bien es cierto que este requisito debiera contemplarse siempre, no está demás su consideración oficial.

En España, el MEC, reciente y, forzosamente separado en los ministerios de Educación, Política Social y Deporte –MEPSYD-, y el Ministerio de Ciencia e Innovación –MICINN-, del que actualmente dependen las universidades, reguló el establecimiento del sistema de créditos ECTS para las enseñanzas universitarias oficiales, en el RD 1125/2003, definiéndolo como

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Un cambio en la concepción de la tutoría universitaria va a ser un factor clave para la consecución de esta finalidad, cambio que debiera ser acompañado por medidas de apoyo como las siguientes: modificación en la ratio de alumnos por profesor, el reconocimiento de la figura del tutor universitario y la preparación y adecuada selección de docentes y tutores para el desarrollo de esta actividad. Sin estos requisitos, es muy probable que la adopción del sistema ECTS no alcance los objetivos propuestos, pues el trabajo de tutela seguirá quedando desatendido y, con él, aquel que realicen los alumnos fuera del aula.

- La adaptación de la estructura de los títulos universitarios, y su concreción en tres ciclos: grado, máster y doctorado, que ven su concreción legislativa en los reales decretos, anteriormente citados, que desarrollan su normativa.
- El suplemento europeo al título, como modelo de información unificado, regulado por el RD 1044/2003, cuya implantación se recoge en el artículo 88.1 de la LOU 4/2007 y, la acreditación académica de la calidad a través de la ANECA, encargada de evaluar, certificar y acreditar la calidad de los procesos educativos, siguiendo las directrices europeas de la ENQA. Al respecto del suplemento europeo al título, conviene manifestar las dudas con respecto a su efectividad a la hora de favorecer la integración laboral de los universitarios en el ámbito europeo, pues lejos de indicar el desarrollo

alcanzado en las cualidades de los egresados universitarios, se limita a proporcionar una información de carácter oficial sobre los estudios cursados, lo que no refleja el singular grado de preparación logrado por el alumno. Este último, precisaría de un informe elaborado por los docentes que mejor conocen al alumno, docentes que muy bien podrían ser los tutores universitarios que hayan participado en su proceso educativo. Nada de todo esto se contempla en las publicaciones sobre este documento, olvidando con ello la mejor manera de alcanzar la finalidad para la que supuestamente ha sido elaborado.

- La organización de vicerrectorados de innovación y EEES en las universidades públicas con el objeto de ir adaptando los planes de estudio y promoviendo iniciativas en la práctica docente que favorezcan la integración del sistema educativo universitario en el EEES.
- La elaboración de los libros blancos de las diferentes titulaciones para adaptar las enseñanzas al desarrollo de cualidades.

El gobierno español fue elaborando durante el año 2006 una serie de documentos de trabajo, con la intención de establecer orientaciones generales en torno a los tres ciclos de la educación superior: grado, máster y doctorado. Destaca el documento elaborado con fecha 26 de septiembre del 2006, MEC (2006a), en el que además de estructurar las enseñanzas universitarias en los tres ciclos que venimos reseñando, establece como aspecto más novedoso, las finalidades más generales que deben lograrse en cada uno de ellos. Un análisis reflexivo y crítico de este documento permite hacer las siguientes apreciaciones:

- En lo que al título de grado se refiere, parece que las finalidades que debe cumplir un alumno que obtenga este título, están en relación con el dominio de unos conocimientos al nivel más actual de su campo de conocimiento, así como la aplicación de los mismos a su ámbito laboral. Un alumno con esta

titulación ha de ser capaz de emitir juicios reflexivos que provengan de la interpretación de datos previamente reunidos y comunicarse a nivel general y especializado. Al finalizar sus estudios debe estar preparado para continuar aprendiendo con un alto grado de autonomía. A estos fines tan generales, cabe manifestar la confusión que parece mostrarse en relación a lo que se denomina conocimiento, pues comienza exponiéndose como poseer, acción que en este trabajo se viene considerando inadecuada para un conocimiento que ha de estar permanentemente construyéndose y actualizándose. Algo parecido sucede cuando se habla de transmitir información, reduciendo así al alumno a un mero expositor de saberes previamente establecidos, en lugar de considerarlo un agente activo capaz de comunicar el conocimiento que va elaborando con esos saberes presentados a lo largo de sus estudios. No son apreciaciones irrelevantes las que aquí se hacen, si tenemos en cuenta que una orientación inadecuada lleva asociados los riesgos expuestos en detalle en el punto anterior.

- En lo que al título de máster se refiere, cabe destacar similares apreciaciones con respecto al conocimiento y las acciones que le son propias. Atribuye originalidad en el desarrollo y la generación de ideas, característica que no debe considerarse exclusiva de este nivel académico, salvo que entendamos que el nivel anterior debe quedar reducido a una repetición de los avances logrados, hecho que impediría la aplicación de los mismos a situaciones que no fuesen determinadas en su totalidad. Con respecto a lo que las profesiones educativas implican, la originalidad en la aplicación del conocimiento es un requisito imprescindible, dado la singularidad de la razón humana. Aquí sí aciertan los autores del documento cuando hablan de comunicar en lugar de transmitir información, ahondando un poco más cuando sitúan los aspectos fundamentales del conocimiento como el origen de esa comunicación. Aunque puede mostrarse acuerdo en que este nivel debe requerir un mayor grado de intensidad en el desarrollo

de cualidades relacionadas con la investigación, no deben desaparecer estas cualidades del nivel anterior. ¿Por qué entienden la comunicación como finalidad de este nivel y la transmisión de información en el nivel anterior? La respuesta a este interrogante puede fácilmente deducirse de los argumentos que se vienen estableciendo. No obstante, debe esperarse a próximos documentos y al diseño concreto de las titulaciones. Como en el punto anterior, la reflexión es una cualidad a desarrollar, así como la capacidad de valorar desde esa reflexión, valoraciones que indican y deben tener repercusiones éticas y sociales. ¿Acaso no deben estar presentes en el nivel anterior? Bastaría con exponer que el sentido del Máster debe radicar en una mayor intensidad sobre los procesos de investigación y comunicación del conocimiento.

- En lo que al título de doctor se refiere, cabe destacar que ya no se busca poseer el conocimiento, sino comprenderlo, acción que debe ser así en todos los niveles de la educación superior. Aquí establecen los autores como principales finalidades un incremento en la intensidad de la capacidad investigadora del alumno, contribuyendo al progreso del conocimiento con los resultados obtenidos de su proceso investigador. Resaltan las cualidades de análisis crítico, síntesis, evaluación de ideas nuevas y, su comunicación; cualidades que deben estar presentes en toda la educación universitaria, sin necesidad de esperar a este nivel para desarrollarlas.

Posteriormente, a finales del mismo año, el MEC (2006b) desarrolla otro documento con las directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster en el que se proponen criterios para la creación de títulos que recojan una enseñanza por competencias, criterios de aseguramiento de la calidad, ajuste a créditos ECTS... Ya en febrero del año 2007, de nuevo este ministerio elabora un anexo al documento anterior, MEC (2007), en el que establece cinco ramas de conocimiento: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas y, arquitectura e ingeniería, con las

materias básicas de cada rama, materias que configurarán el conjunto de asignaturas comunes que deben cursarse en los dos primeros años con una extensión de 60 créditos ECTS.

Las universidades españolas deben aportar, entre otras, una serie de condiciones especificadas en forma de apoyo a los objetivos, para aproximarse a los principios que rigen los acuerdos europeos de convergencia en materia de Educación Superior. En este sentido las universidades deben aportar medios y apoyos para que sus alumnos tengan y obtengan formación integral: la educación superior, como parte de la educación permanente personal, debe procurar la formación integral del estudiante. La universidad tiene una responsabilidad en la formación profesional de los estudiantes que atiende, pero además, este carácter formativo ha de ir más allá y ha de aspirar a metas más amplias que superen no sólo el desarrollar *competencias profesionales*, sino todas aquellas que contribuyan a su conformación como persona.

2.4.1. La UCM en la construcción del EEES

Estas propuestas y directrices son la base para que las universidades españolas puedan poner en marcha una serie de iniciativas para adaptar sus sistemas de enseñanza y planes de estudio a las exigencias demandadas en los comunicados que se vienen sucediendo. A partir de ahora y, en el tiempo que queda hasta la implantación obligatoria de las medidas propuestas en el marco de la construcción del EEES, se debe estar muy atentos a las propuestas que tanto las instancias gubernamentales como las propias universidades van elaborando, pues serán estas acciones las que deban marcar el resultado final de esta reforma de la educación superior.

Así, para el caso concreto de la Universidad Complutense de Madrid – UCM-, hasta la fecha, se han adoptado las siguientes medidas recogidas en el documento de evaluación de la Universidad, UCM (2006), y sintetizadas en los siguientes puntos:

- Desarrollo de una normativa para adaptar los planes de estudio del segundo y tercer ciclo, máster y doctorado, al RD 55/2005 y 56/2005 de 21 de Enero. Dicha normativa fue aprobada en el Consejo de Gobierno de la UCM con fecha 5/10/05 (BOUC nº 6, 5 de Julio de 2005), Normativa que puede consultarse en la dirección electrónica <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento5459.pdf>. En dicha normativa se regula la duración y el acceso para estos planes de estudio, diseñando su programación desde los créditos europeos. Cabe destacar que los planes de estudio para los máster, han de diseñarse sobre una estructura de entre 60 y 120 créditos ECTS. En su estructura, un estudiante a tiempo completo debe ser capaz de finalizar el máster en un máximo de dos años y con la superación de, a lo sumo, 10 asignaturas por año, cada una de las cuales no puede superar los 7'5 créditos. Cada crédito tiene entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante, de las cuales un máximo de 10 se desarrollarán en la modalidad presencial, modalidad imprescindible para la clase expositiva. Teniendo esto en cuenta, y comparado con los 32 créditos que tiene en la actualidad la obtención del Diploma de Estudios Avanzados –DEA-, suponiendo esos 32 créditos presenciales, aunque en realidad suelen ser 20, pasamos de una modalidad que en la actualidad tiene un máximo de 320 horas presenciales, a otra que tendría entre 600 y 1200 horas en esta modalidad. Ahora bien, al no establecer mínimo de horas presenciales, cabría la posibilidad de que no existiese ninguna dentro de las asignaturas elegidas por el alumno. ¿Dónde quedan las previsiones universitarias en este último caso? ¿En cuántas horas se desarrollará la actividad docente en el aula? Claro que una previsión

podría ser que no hubiera horas de docencia presencial lo que, a su vez, arreglaría el gravísimo problema del déficit docente, ahorrando dinero, complicaciones y, eso seguro, progreso en el conocimiento. Como vemos, el horizonte que presenta esta normativa está aún por diseñar, por lo que sería buen momento para introducir los cambios que se consideren oportunos, entre los que la figura del tutor podría ser uno de los más relevantes y progresistas. En los estudios de máster ya implantados en la UCM se observa que el número de horas de teoría por crédito en las asignaturas, oscila entre dos y siete, a la vez que los créditos pueden oscilar entre tres y siete. El catálogo de asignaturas que puede presentarse, por tanto, se caracteriza por una enorme variedad en su planificación estructural, aunque por lo general se observa una disminución en el número de horas presenciales ofrecidas al alumno. ¿No era eso lo pretendido? ¿O es así como lo entendemos en algunos países? ¿Quiénes lo entienden?

- Apoyo al desarrollo de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, mediante la financiación de proyectos de investigación con dicha finalidad, contribuyendo con ellos a la planificación e implantación de estrategias de adaptación al EEES. Merece la pena resaltar que dichos proyectos han de tener una duración inferior a un año y su financiación es insuficiente para contratar personal de apoyo a jornada completa durante todo el tiempo que dure la investigación. Esto determina mucho las características y condiciones del proyecto que, a menudo, no pueden ser muy ambiciosas por falta de recursos. Generalmente son pequeñas experiencias que sirven para orientar, en su caso, acciones más generalizadas, o bien para incrementar el conocimiento a través de su publicación científica.
- La creación de la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico – OCyDE- con la finalidad de apoyar a los órganos de gobierno de la UCM en la elaboración e implantación de estrategias de buena calidad que permitan la mejora

continúa; la información sobre esta entidad y sus principales actuaciones puede consultarse en la dirección electrónica <http://www.ucm.es/info/calidad/index.html>. Entre sus principales actuaciones destaca el informe elaborado por Simón Martín y Arias Coello (2006), informe que versa sobre la opinión de los miembros de la comunidad universitaria, acerca de la adaptación de la UCM al EEES. Se reconoce en dicho informe que la tutoría es una estrategia para incrementar la calidad en los departamentos (Ibíd.: 42) la necesidad de incrementar los recursos docentes debido a una enseñanza más tutelada (Ibíd.: 48); aunque no se para a detallar el sentido y fundamento de la misma.

- El apoyo para la creación de Grupos Piloto con la pretensión de poner en la práctica los principios que inspiran el EEES. La dotación para la puesta en práctica de estas experiencias también suele ser muy restringida, con lo que apenas llega el presupuesto para la compra de libros y material de apoyo. El docente no encuentra mayor generosidad en la dotación de recursos, ni reconocimiento alguno por el esfuerzo realizado. Mucho menos apoyo para realizar las tutorías individualizadas pues sigue habiendo otros grupos, además del piloto, y más numerosos.
- La implantación del Campus Virtual, que aproxima las aplicaciones informáticas como técnica de apoyo para profesores y alumnos.

Si bien no se niega el valor que pueda tener como herramienta técnica, es importante matizar lo que el informe denomina “herramienta de gran importancia para la innovación docente” (UCM, 2006: 32), pues innovar en docencia precisa un conocimiento sobre fundamentos y métodos, para el que esa herramienta puede resultar útil de cara a su presentación o accesibilidad más cómoda y rápida. La docencia no se basa en la imagen, sino en el fundamento que la sustenta, y tampoco en la forma y velocidad con la que se pueda transmitir.

Son apoyos, pero no son innovaciones didácticas ni pedagógicas; la innovación docente puede apoyarse en ellas como vehículo de transmisión, pero no puede desarrollarse a través de ellas. La innovación docente requiere una singular educación de la racionalidad humana, y no de herramientas técnicas que atienden a la forma y no al fondo.

Estas herramientas son vehículo de transmisión y no de comunicación, son herramientas que ayudan a la presentación y no a lo que se presenta. La presentación puede resultar más o menos amena, pero no puede por sí misma generar conocimiento, para ello se precisa la docencia, la didáctica. Quizás por esto el informe afirme que es herramienta para innovar, pero no dice qué se innova, cómo afecta a la docencia, en qué afecta, cómo puede progresar el conocimiento y si afecta o no a los métodos y fundamentos del mismo.

El desarrollo de estas herramientas técnicas cobra gran importancia en los discursos sobre cambios en la metodología docente, con pretensión de incidir sobre transformaciones esenciales para la docencia. Verlo así, hace sospechar en otros sistemas alejados de los docentes.

Estas herramientas situadas al margen del conocimiento, interés y compromiso docentes, carecen de valor e incluso pueden entorpecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Defenderlos como útiles para la docencia es la única manera de acallar las críticas, pero es una forma profundamente falaz de hacerlo.

- Creación de un programa informático de gestión académica que facilitará la tarea administrativa relacionada con la recolección de datos sobre los alumnos, la gestión de matrículas, y el almacenamiento de informaciones, relevantes que al finalizar los estudios pueden ser de gran utilidad para la emisión del suplemento europeo al título, documento cuya elaboración viene regulada temporalmente y hasta la total implantación del sistema de

créditos ECTS, por el RD 1044/2003. La información que recoge este documento y que aparece en el anexo I del real decreto que lo desarrolla, tanto para el título de grado como para el de doctorado, es más extensa y formalmente detallada que la proporcionada por los títulos actuales, pero se limita a proporcionar datos de carácter burocrático.

- Un proyecto de renovación del campus inalámbrico que permitirá una mayor disponibilidad de herramientas informáticas entre los alumnos. La reflexión realizada a raíz del campus virtual, cobra similar validez, en este punto, que la hecha para la informática en general.
- Un requisito importante del EEES es el protagonismo estudiantil. La UCM (2006: 63) realiza una serie de medidas que inciden sobre este protagonismo, y que merece la pena valorar aquí.
 - o Por una parte alega ofertar uno de los catálogos más completos de Europa como prueba de garantía de calidad; sin cuestionar las características del proceso de enseñanza de las titulaciones de dicho catálogo. Cabría preguntarse si es sobre un listado de títulos sobre lo que debe basarse la enseñanza universitaria, o bien sobre si la amplitud de esa oferta se acompaña de la adecuación de los procesos educativos.
 - o Aunque hace referencia a la orientación que reciben los alumnos, reduce la misma a la disponibilidad de información sobre las ofertas existentes para complementar el proceso formativo. Consideramos que la orientación va más allá de la presentación de una mera información. Precisa de la misma, pero sólo como apoyo en un momento determinado, o bien como génesis del proceso. Lo verdaderamente esencial de un proceso orientativo sobre una temática concreta, está en el grado en el que dicho proceso

favorece y ayuda al alumno a tomar decisiones relevantes para su futuro personal y profesional.

- o También se habla en este apartado de la integración de los alumnos con discapacidad y de las acciones encaminadas a favorecer el paso de la enseñanza secundaria a la terciaria. Lamentablemente no se mencionan las acciones enfocadas a incrementar el prestigio de la profesión docente, el desarrollo de cualidades que reviertan en mejores procesos de enseñanza, a su vez, promotores de mejores procesos de aprendizaje en los alumnos. De esta manera, realizando acciones dirigidas a los alumnos, provocamos el olvido de los mismos,

Se concluye este capítulo con la idea de que la construcción del EEES, representa una oportunidad de reforma educativa en la enseñanza universitaria, reforma que, a su vez, tendrá repercusión sobre los demás niveles educativos y que precisa del compromiso de todos los participantes; a condición de que sepamos aprovecharla.

**RECORRIDO
ANALÍTICO Y
CRÍTICO SOBRE
LA TUTORÍA
UNIVERSITARIA**

3. RECORRIDO ANALÍTICO Y CRÍTICO SOBRE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA.

En este apartado se exponen un conjunto de ideas con la pretensión de mostrar los resultados obtenidos del análisis crítico de la situación en que actualmente se encuentra el tema de la tutoría universitaria en España. Se pretende con ello, y en conjunto con lo descrito en el capítulo anterior, extraer los aspectos fundamentales de la práctica docente, que justifican la actividad de los tutores; actividad que se propone sea continuidad de la docencia ejercida en las aulas; continuidad que debe serlo en intensidad y extensión, completando así la labor que sobre el conocimiento y la comunicación, el profesor universitario ha iniciado en el aula. Es necesaria una tutoría universitaria, más allá de las habituales prácticas que tradicionalmente se vienen realizando, incluso de las nuevas experiencias iniciadas en las universidades españolas; una tutoría que

reclama profesionales bien probados y otros adecuadamente preparados en una práctica profunda de la tutoría universitaria, profunda porque su actividad se genera desde los procesos de construcción del conocimiento y no desde aspectos superficiales que, aún considerándose un apoyo necesario, no inciden con suficiente intensidad sobre los procesos formativos. Este capítulo y el siguiente, permitirán concluir los aspectos más relevantes para la construcción de una propuesta de actuación que, tras su posterior adaptación y generalización, podría alcanzar a ser una oferta que mejore y cambie déficit habituales en la concepción y la práctica reciente del ejercicio de los tutores.

3.1. Algunas aclaraciones y consideraciones en torno al concepto de tutor.

El término tutor se caracteriza por la gran polisemia que diversos autores del mundo de la pedagogía y la psicología le han ido atribuyendo al hablar de orientación educativa. Lázaro (1997: 75; 2003: 119) recoge en sus artículos algunas de las definiciones que autores destacados han hecho del término y la acción profesional que le corresponde. En el análisis de estas definiciones, el autor citado sitúa la figura del profesor como eje común, además, de los términos *tutela, guía, asesoramiento, orientación, ayuda, asistencia, personalidad total e integración de la persona*. Si bien estos términos u otros similares, son empleados por una gran mayoría de autores que desarrollan el tema de la orientación en la universidad, de entre los que venimos destacando aquellos que hemos considerado más representativos, los matices que pueden interpretarse, configuran modos de hacer significativamente distintos.

Por poner un ejemplo, no es lo mismo ayudar al alumno a obtener información, facilitándosela o indicándole las fuentes donde puede recogerla, que ayudarle a construirla, con un cierto grado de indeterminación, adaptada a

sus necesidades y construida a partir de la información previa que posee, a fin de que pueda él mismo buscar o elaborar aquella información que realmente precisa. Ambas formas de ayuda establecen acciones y procedimientos que difieren, pudiendo llegar a ser opuestos, y que necesitan conocimientos y metodologías docentes muy diversos. No es lo mismo guiar al alumno por un camino que el tutor estima conveniente para él, que guiarle hacia el proceso de construcción de su singular camino. No es lo mismo orientar la carrera profesional de una persona, respondiendo a unos u otros criterios válidos desde la óptica del orientador, que propiciar la proyección del conocimiento en las formas de vida, con la finalidad, claramente intencionada, de que el alumno descubra aquellos itinerarios profesionales más afines a él, ajustando dichas acciones a las necesidades reales. No obstante, todas las opiniones expuestas lo son en torno al mismo término, construido en modo diferente según la intencionalidad de su autor, intencionalidad que se encuentra, frecuentemente, desajustada a las necesidades, más o menos explícitas, de los alumnos.

Por todo esto se puede afirmar, que a la hora de establecer el significado más ajustado al término tutor, se ha de tener en cuenta el ámbito en el que se desarrolla su actividad, tanto como las finalidades de su acción. En el caso que nos ocupa, y en nuestro actual sistema universitario, en el marco del EEES, el tutor debe contribuir a un mejor desarrollo de los itinerarios formativos de los alumnos, entendiendo este desarrollo en términos de ajuste a las finalidades propias de la universidad y a un mejor aprovechamiento del periodo educativo.

Como ya se expuso en el capítulo anterior, las recomendaciones para la construcción del EEES exigen entender la educación de una singular manera. Dependiendo del enfoque que se adopte a la hora de concretar los procesos educativos, quedan acotadas las finalidades y procedimientos que al tutor le corresponden. Son muchos los textos que hablan de las distintas formas de entender el término educación. De forma más o menos directa dejan entrever la dicotomía entre si es la transmisión de los contenidos de una determinada

disciplina académica hacia donde debe orientarse la acción del profesor, o bien si este objetivo, adecuadamente perseguido y comprendido como una presentación del conocimiento docente que desvela sus fundamentos y métodos de generación y consecuente aplicación, está al servicio de otro más relevante en el ejercicio del magisterio, a saber, el perfeccionamiento en las formas de vida hacia su progresivo bienestar universal. Con la primera aproximación, se pretende que el alumno, en su proceso formativo, pueda dar cuenta de los descubrimientos alcanzados por la humanidad en un determinado ámbito temático, a la vez que sea capaz de aplicar las rutinas que hasta el momento se hayan establecido como respuesta a ciertos interrogantes. Con la segunda, se persigue no sólo poder dar cuenta de ellos, es decir, el ejercicio de la función racional que llamamos memoria, sino descubrir los fundamentos y métodos de esos hallazgos, precisamente para analizar su alcance y limitaciones, imaginando sobre ellos formas para su superación y mejor aplicación a los desafíos presentes en la actualidad. Las rutinas, por tanto, no constituyen la esencia del conocimiento que el docente presenta, ocasionalmente pueden ser presentadas para desvelar los procedimientos más actuales, pero sólo con la intención de ser superadas.

Revisar las premisas que están en la base del ejercicio actual de los tutores, en aquellas universidades españolas en las que se ha instaurado esta práctica, con intención de elaborar una propuesta que se ajuste al sentido de la educación universitaria y tenga en cuenta las finalidades del EEES, exige, para su mejor comprensión y consistencia, determinar el enfoque educativo con el que se orienta la mirada, el que establece el sentido de las observaciones y propuestas para mejorar, en lo posible, los procederes actuales. Pare ello, han de establecerse con solidez, principios que partan de la esencia misma del ser humano, mostrando la relación existente entre estos y los procesos educativos.

Una primera aproximación al enfoque que se adopta en este trabajo lo constituye el siguiente acercamiento a la actividad educativa:

Educación es la realización personal en la capacidad de leer, interpretar y renovar la cultura, incluido cada uno, con la que se mantiene un dialéctico y gramatical proceso de perfeccionamiento (López Herrerías, 1996: 82).

Puede verse la intención del autor por reflejar la influencia que tiene la educación sobre los seres humanos, a través de sus potencialidades para leer y significar, transformando así los resultados del ejercicio de potencialidades precedentes, habitualmente llamadas cultura, resultando así el mutuo perfeccionamiento. Cabe aportar que dichas potencialidades existentes en el ser humano no son sino funcionalidades de la razón como esencial característica humana, en su intención de elaborar significaciones del universo que repercutan sobre ella misma, en un proceso continuo para seguir significando. Es lo propio de la razón, tal y como aseveran González Jiménez y Macías Gómez (2004) al establecer su cometido:

(...) fundamentalmente, significar y construir discursos en los que lo significado adquiere el sentido propio del constructor y al servicio de un entendimiento del mundo. Construir significativamente es lo que la razón hace por naturaleza y es, consecuentemente, lo que el vivir necesita. Ciertamente que ese construir es un estar construyendo sucesivamente lo que transforma el conocimiento, no [en] algo acabado y cerrado, sino en un proceso en el que la actitud es conocer sucesivamente, sucesión en la que todo el conocimiento es revisado (p.329).

Conviene, entonces, entender la educación como una función de la razón que hace posible la singularidad de su ejercicio en cada individuo, teniendo como finalidad orientar el tránsito por el que la actividad racional discurre al comprender el mundo, afectando, como consecuencia de ello, las formas de

vida, que quedan así en estrecha dependencia de la actividad educativa. Así se expone:

La razón está individualizada en sus acciones, es universal en la especie humana pero singular en su ejercicio, y esa singularidad depende de la educación, «necesita de dirección y advertencia», ser llevada «como por la mano»; la razón debe ser educada

(...) la razón sólo a la razón puede recurrir para obtener esa continuidad; así, la educación es la más sutil y trascendente de sus funciones, de ella depende la generación del conocimiento y de esta generación la vida en todas sus formas humanas. (González Jiménez, 2001 p. 429)

Por tanto, la educación, mediante el gobierno de la razón, puede orientar su ejercicio en beneficio de la sucesiva perfección del ser humano, procurando el progresivo alcance del bienestar general del universo, de la misma forma que puede tender hacia usos racionales que conlleven la destrucción del mismo, ambas circunstancias como resultado del ejercicio de introducir pautas a la actividad racional. Pretendida la educación, como una actividad enfocada al logro del perfeccionamiento humano, necesaria y posible durante toda la vida, e irreducible al desarrollo exclusivo de tan sólo algunas formas de utilizar la razón, como la memoria y la repetición, se hace necesaria la cuidadosa preparación profesional para tan delicada misión. Estaría en juego el devenir de la propia humanidad.

La educación, por tanto, no debe ser un ejercicio de adoctrinamiento ni de sumisión de la persona al poder hegemónico de una sociedad dominante, pues su más beneficiosa actuación está al fundamental servicio de mejorar constantemente las formas de vida del ser humano, hecho que lleva ineludiblemente el cambio y perfeccionamiento continuo de la humanidad.

De esta manera, el concepto de educación hace referencia a un proceso amplio que tiene por finalidad el desarrollo integral de la persona, durante toda la vida. González Jiménez y Macías Gómez (2004: 328) lo expresan diciendo que "educar es darle continuidad a la genética ". Esta forma de entender la educación proporciona el sentido a gran parte de las ideas expuestas anteriormente, sobre todo frente a otras formas de entender la actividad educativa como una mera transmisión de los saberes del docente con la intención de que sean repetidos.

Todo lo que precede tiene acción directa sobre la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, de atender en definitiva su singularidad, pero no como algo excepcional, sino como lo propio y distintivo del ser humano y de la naturaleza en general. Pues se genera conocimiento, como producto de la razón, sobre los precedentes alcanzados sobre la educación anterior, singular conocimiento en cada individuo. No debe por tanto pensarse en procesos homogéneos de enseñanza, deben tenerse en cuenta los diferentes procesos de construcción de conocimiento de cada alumno, enraizados en su singular manera de utilizar la razón.

Si el objetivo de la enseñanza no debe ser la repetición de lo establecido, si el ser humano debe mejorarse en su condición con cada aprendizaje, si la finalidad de los procesos de enseñanza consiste en que el alumno construya conocimiento, como medio para construirse como ser humano, en el ejercicio continuo de transformar la realidad a la que pertenece, debe, por tanto, ser la razón educada del docente, su conocimiento como resultado del ejercicio de la razón, lo que se exponga al alumno, no para que lo asimile a modo de contenido, sino para que provoque en él los procesos de construcción de su propio conocimiento. Quizás sea este el mejor criterio de autoridad, el que debe prevalecer en una relación educativa, para no convertirla en una actividad despótica y tirana, "prevaleciendo por tanto el poder/fuerza de la razón

dialogada, nunca la razón de la fuerza/poder impuesta" Fernández Pérez (2005: 154).

El que se propondrá en este trabajo es un docente como el anteriormente planteado. Persigue, en el ejercicio de su actividad, impulsar procesos de generación de conocimientos, sobre el conocer previo del alumno, apoyándose en la actividad iniciada en las aulas, como continuidad a la misma, ayudando a proyectar el conocimiento sobre las necesidades del momento, proyección que surge desde los fundamentos del ámbito de conocimiento que corresponda a cada proceso formativo, al mostrar su carácter incompleto y falible.

3.2. La orientación universitaria en España. Consideración legislativa.

La orientación universitaria, puede considerarse temática clave en muchos de los países que conforman la UE, especialmente durante los últimos treinta años, y con más intensidad en las dos últimas décadas. Con el nacimiento del EEES, esta práctica se convierte en un factor determinante en la educación superior. Autores como Vieira y Vidal (2006), señalan los principales hitos y características en el desarrollo de esta importante actividad. En ellos puede verse como en el ámbito europeo en general tiene singular relevancia la generación del Forum Européen de l'Orientation Académique – FEDORA - en 1988, organismo conformado por diferentes profesionales de la orientación con gran incidencia en la implantación de la tutoría como orientación universitaria. Watts y Esbroeck (1998), realizaron uno de los estudios descriptivos más utilizados por los investigadores de la orientación universitaria, con el auspicio de FEDORA. En él, puede apreciarse la gran diversidad de servicios destinados al apoyo y orientación del estudiante en los diferentes países. Son servicios generalmente especializados, no integrados en la estructura general y

organizativa de la institución, y que pueden situarse dentro o fuera del propio centro. Pero, además, existe un nivel de orientación más preventivo e integrado en las propias instituciones y centros; este proceder se encuentra en estrecha relación con la función docente. En concreto, la orientación universitaria en España, comienza a ser preocupación durante la década de los ochenta, años en que aparecen publicaciones referidas a esta actividad en el ámbito universitario, Benavent (1984, 1986), Rodríguez Espinar (1989), Díaz Allué (1989), relacionándola con la prospectiva profesional. En estas publicaciones se analizan los servicios de orientación universitaria, sus funciones, y las principales finalidades a las que debieran atender. En general, se trata de recomendaciones para poner en marcha servicios informativos que ayuden al universitario a: orientarse en aspectos cotidianos de su formación que tengan relación con la estructura organizativa de su centro y los servicios que presta la universidad; prepararse para el estudio a través de algunos aspectos de la metodología en el aprendizaje; y, escasamente, debido a que se dirigen a alumnos de los primeros cursos, tener en cuenta ciertas consideraciones profesionales. Conviene aclarar, que los autores anteriormente citados, se refieren a la orientación como una práctica que no muestra una acción comprometida con los procesos de enseñanza y aprendizaje, salvo en aspectos que pueden servir de complemento para los mismos, y que si bien tiene una cierta importancia, no influyen sobre su esencia.

Tanto de los servicios europeos de apoyo al estudiante, como de los llamados en España de orientación universitaria, puede concluirse que, en sus prácticas, el verdadero sentido de la tutoría queda esencialmente inédito. Se refiere éste al sentido del conocimiento como cierre de la estructuración final de una personalidad y la proyección de su significado en la orientación vital del ser humano, ser como tal y como profesional de una actividad concreta. Conocimiento que el docente debe propiciar pero en el que no alcanza normalmente a orientar suficientemente en esas trascendentes direcciones. Las

limitaciones para conseguirlo son muchas y evidentes. En armónica continuidad con el trabajo del docente, si ha corregido el déficit antes señalado, y en estrecha colaboración con él, el tutor puede apoyar la docencia en el sentido de la compleción que necesita. En ello se centra el cometido de este trabajo.

En el ámbito de la legislación española, afirma Rodríguez Moreno (1999: 180), “se echa de menos un documento marco para la orientación universitaria en general y para la función tutorial en particular”. Y en concreto, en el ámbito de esta investigación, en el que se entienden ambas funciones integradas en una única actividad, aparece el cometido de la tutoría como una práctica fundamental en la universidad. Casi cuatro décadas de legislación educativa no han logrado ajustar debidamente la orientación universitaria como una consecuencia de una adecuada acción de tutela, que bien podría adjetivarse como docente, señalando el ámbito en el que se desarrolla y las exigencias profesionales que para su adecuado ejercicio son necesarias. La docencia se aleja, en su esencia, de lo que algunos autores denominan como tutoría académica, pudiendo ser un simple efecto de la misma, al igual que el resto de los tipos de tutoría que a menudo vienen recogiendo en la literatura sobre el tema. Comenzando por la Ley General de Educación de 1970 –LGE-, puede verse como se menciona la orientación universitaria en modo explícito en dos de sus artículos principalmente:

3. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor_tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulara la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares. (LGE, 1970: Art.37.3,)

El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y

vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de educación general básica, bachillerato, formación profesional y educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo. (LGE, 1970: Art.127.3).

Eco que recogen más tarde leyes referidas a niveles educativos no universitarios. Así, la Ley Orgánica de Ordenación del Derecho a la Educación – LODE, 1985-, recoge tímidamente los aspectos relacionados con la orientación y la tutoría en dos artículos:

Artículo cuarenta y cinco

2. Son competencias del claustro:

(...)

d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

Artículo sexto.

1 .Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos:

(...)

f) Derecho a recibir orientación escolar y profesional. (LODE, 1985)

En la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE- de 1990 se exponen de forma explícita dos referencias a la orientación: la primera en su preámbulo

A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. (LOGSE, 1995)

Y, la segunda en uno de sus artículos

Artículo 60

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo. (LOGSE, 1995)

La actual Ley Orgánica de Educación –LOE- de 2006, establece un amplio articulado en el que regula la orientación educativa y la tutoría. Dada la extensión del mismo, se presenta a continuación una síntesis de sus aspectos más destacables. En los principios de esta ley ya se reconoce la orientación educativa y profesional como un medio para alcanzar una formación personalizada y propiciadora de una educación integral (LOE, 2006, Art.1.f). En su artículo 2 se encarga a los poderes públicos la atención prioritaria, entre otros factores, a la orientación y formación profesional, al entenderla como un factor de calidad de la enseñanza (Ibíd.: Art. 2). En referencia a las diferentes etapas obligatorias del sistema educativo español, esta ley sitúa “la acción tutorial” [sic] como orientadora de los procesos educativos individuales y grupales de los alumnos en la primera etapa (Ibíd.: Art. 18.6), y, en la educación secundaria obligatoria, señala la orientación educativa y profesional como factor que precisa especial atención (Ibíd.: Art. 22.3), estableciendo entre los principios pedagógicos de esta etapa, la tutoría personal y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional como elementos fundamentales (Ibíd.: art. 26.4). En el título III, capítulo I, de esta ley, referido a las funciones del profesorado, se consideran la tutoría (art. 91.1.c) y la orientación educativa, académica y profesional (art. 91.1.d) entre las funciones docentes. Como

medidas de apoyo para el desarrollo de esta actividad y el cumplimiento de estas funciones, se señalan: el necesario reconocimiento de la labor del tutor a través de incentivos profesionales y económicos oportunos (Ibíd.: Art. 105.2.a); la inclusión en el Proyecto Educativo del Centro de los procedimientos para desarrollar la práctica de la tutoría (Ibíd.: Art. 121.2); se establecen como competencias del Claustro la selección de criterios referentes a la orientación y la tutoría (Ibíd.: Art. 129.c); y se determina la necesidad de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional (Ibíd.: Art. 157.c). Como vemos en el desarrollo de esta ley, no se acierta en una adecuada comprensión de la relación que tiene la tutoría con el ámbito esencial de la docencia. Se mencionan tutoría y orientación, esta última adjetivada de diversas maneras sin lograr con ello aclarar su verdadera función y se dejan ambas concepciones sin fundamento. Lo único que aportan estas legislaciones es la posibilidad de su existencia y su realización por parte de los docentes, lo que es tan necesario como insuficiente para la adecuada instauración de esta práctica entre los alumnos. Aunque no es objeto de este trabajo el análisis de la tutoría en estas etapas educativas, cabe decir al respecto que varios de los autores que hablan sobre tutoría universitaria en España, fundamentan sus argumentaciones sobre la tutoría en etapas anteriores, trasladando con ello, al ámbito universitario, gran parte de las carencias apreciadas en la educación obligatoria.

Sin embargo, la Ley de Reforma Universitaria –LRU- de 1983 no hace referencia explícita o implícita a esta temática. Es en el RD 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del profesorado universitario, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991, y 70/200 donde se establece, en su artículo 9, el régimen de dedicación del profesorado.

Las obligaciones docentes del Profesorado serán, semanalmente, las que a continuación se expresan:

a) Para los Profesores con régimen de dedicación a tiempo completo, de ocho horas lectivas y seis horas de tutorías o asistencia al alumnado, que en el caso del personal sanitario podrán realizarse ...

b) Para los Profesores con régimen de dedicación a tiempo parcial, entre un máximo de seis y un mínimo de tres horas lectivas, y un número igual de horas de tutoría y asistencia al alumnado, todo ello en función de las necesidades docentes e investigadoras de la Universidad. (RD 898/1985, Ar. 9.4)

Esta reglamentación pone en marcha el actual sistema de tutorías en la universidad, sistema que actualmente, como muestran los resultados de Lobato y otros (2005), Zabalza y Cid Sabucedo (2006), está muy desvalorizado, quedando reducido, en el mejor de los casos, a una extensión de la actividad del aula consistente en la resolución de dudas, aclaración de directrices de trabajos planteados por el profesor y la revisión de los resultados de las pruebas de evaluación, lo que apunta más a lo que el RD 898/1985 denomina "asistencia al alumnado" (Artº 9.4). Este RD plantea un tiempo de dedicación a la tutoría, tiempo que las condiciones de la práctica docente y la falta de reflexión y conocimiento sobre la misma, han hecho que desaparezca, aunque nominalmente siga manteniéndose.

Hemos de esperar hasta la LOU de 2001 para que aparezca la orientación en el capítulo de derechos y deberes de los estudiantes: "El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine" (Art. 46 e), pero de una forma muy generalista, sin concreción posterior, sin que se haga mención explícita a la tutoría en cuanto a su función y procedimiento, y haciéndola desaparecer incluso nominalmente, ya que, a pesar de reconocer la figura profesional del tutor como si quisiera acercarla al trabajo de los docentes, las funciones que le asigna no apuntan bien hacia el centro de este trabajo: el conocimiento y sus procesos de generación. La actual LOU 4/2007, no modifica la forma de referirse a la orientación aunque incide con mayor intensidad en la necesidad de adaptarse al EEES. Esta necesidad de

ajuste puede ser la que esté indicando el ejercicio de la tutoría como procedimiento para lograr satisfacer necesidades y exigencias del ámbito y la acción universitarios, impulsando su actividad hacia la docencia, no como transmisión de contenidos sino como ejercicio de la racionalidad en referencia a un ámbito de conocimiento. Los aportes y limitaciones de la legislación universitaria alcanzan hasta donde se ha señalado, mostrando una clara insuficiencia pero dando oportunidad a la instauración de esta práctica contemplando sus exigentes pero imprescindibles condiciones.

La necesidad de prestar atención a la orientación universitaria, entendida como aquí se propone, es decir, como tutoría, aparece recogida en el conocido Informe Bricall (2000), elaborado para la CRUE, y en cuyo apartado cuatro al ocuparse de los Sistemas de Apoyo a la Enseñanza se alude a la necesidad del "profesor asesor o tutor" (Bricall, 2000: 162) del estudiante como un profesional básico. Así se reconoce en dicho informe que

Hasta hoy, este asesoramiento se ha limitado, en la mayoría de casos, a la orientación profesional, a la información de temas relacionados con las becas y a las posibilidades de proseguir estudios en el extranjero. Su práctica ha tenido un carácter más bien voluntario y, en gran medida, a petición del estudiante. En cambio, el tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades. A este efecto podrá encomendarse a cada profesor o tutor un número determinado e identificado de estudiantes. (pp. 191-192).

Se entiende, además, que el asesoramiento debe producirse durante todo el proceso formativo: antes – previsión -, durante – apoyo - y después – prospectiva -, desarrollando funciones que están en relación con la ayuda en la toma de decisiones sobre la elección del conjunto de conocimientos y su significado en la preparación y el desarrollo de cualidades educativas que, en el ámbito universitario, se orientarán también para la construcción de conocimiento, seguir conociendo, entonces ya con los componentes y

exigencias que constituyen el conocimiento convencionalmente llamado científico.

Un análisis detenido, de la obra encargada por la CRUE, nos revela dos ideas de gran importancia.

Por una parte, se constata con claridad la demanda explícita a las universidades de un apoyo específico a los alumnos a través de los docentes o, en su caso, de los tutores, lo que pone de manifiesto la intencionalidad de distinguir al tutor de los docentes, abriendo la posibilidad de que la tutoría se desarrolle por parte de algunas figuras docentes reconocidas en la actual LOU, entre las que se muestran de máxima conveniencia la figura del ayudante o colaborador, alentando con ello a que la tutoría sea actividad caracterizada por una relación de continuidad con la docencia ejercida en las aulas.

La segunda idea requiere un mayor detenimiento y profundidad en su análisis. El autor del informe no determina con suficiente claridad el sentido del asesoramiento universitario; sentido que fundamenta y justifica, en modo determinante, la actividad de los tutores. Se señalan expresamente, en el apartado al que se está haciendo referencia, dos epígrafes que diferencian los términos "información" y "asesoramiento". Del primero, información, establece los requisitos de "disponibilidad" (Bricall, 2000: 189) como condición para poder decidir. Dicha información debe proporcionar una serie de datos de cierta utilidad para la toma de decisiones, decisiones que requieren además lo siguiente: capacidad de relacionar la información proporcionada con otras informaciones, interpretar, encontrar y aprehender sus proyecciones prácticas, análisis crítico, ajuste de su utilidad para las finalidades que se persigan... En definitiva, decisión que no puede ser tomada convenientemente por el alumno si no se genera un singular conocimiento a partir de dicha información. Ésta, como bien reconoce el informe, permite al estudiante obtener datos sobre aspectos que no persiguen una finalidad sobre la enseñanza, aspectos sobre los componentes que conforman la estructura organizativa: matrícula, elección

de asignaturas, formas de acceso...; datos de los que no puede generarse conocimiento sobre la repercusión que un determinado itinerario y proceso formativo tienen sobre el desarrollo de las cualidades personales y profesionales del alumno. Para esto se necesitan más que datos, una adecuada relación entre ellos y el conocimiento previo del alumno. Dice literalmente el informe (Ibíd.: 190) que "(...) no basta con disponer de información para tomar decisiones adecuadas. Ha de ir acompañada de un adecuado asesoramiento"; estableciendo como adecuada un significado que asemeja el término "información" con el de "asesoramiento", por no afirmar que iguala este último con el de "consejo", que atribuiría una connotación menos objetiva a la "información" aportada. De hecho, considera que el asesoramiento debe orientarse hacia horizontes totalmente insuficientes por su irrelevante repercusión sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. También estima adecuado el asesoramiento cuando proporciona datos sobre la oferta de cursos y programas, así como de ocasiones y demandas de actividades laborales. Pero esto no ayuda a conocer mejor las "salidas profesionales" (Ibíd.: 190), entre otras cosas, porque no promueve una reflexión crítica sobre las mismas para su mejora, para descubrir aquellas otras ofertas necesarias y no demandadas, promoviendo su aparición. Apoyar procesos de este tipo requiere una información procedente de un buen conocimiento y exige a la tutoría un ejercicio profundo de desarrollo del potencial humano. Algo así apunta con timidez el informe cuando afirma que

una parte del profesorado (o una parte del tiempo que el mismo destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones (Ibíd.: 191).

Claramente, asigna el asesoramiento al docente o a la figura del tutor entendida como figura que continúa la actividad del aula, distinguiendo a éstos

de los técnicos u otros profesionales que realizan actividades específica y especialmente informativas; profesionales que cooperan con el tutor como apoyo a su función, no como finalidad de su función misma, y de los que sería necesario valorar su formación, su pertinencia y las causas que motivan su participación; precisamente para evitar que se conviertan en una solución cómoda y barata. Sería un desperdicio con clara pretensión de desprestigio para la profesión, asignar funciones únicamente informativas a los docentes universitarios, mermando las posibilidades de acercamiento a las finalidades más propias de la universidad.

Al autor del informe no le es desconocido el actual panorama de la formación universitaria en nuestro país, donde se integra la actividad docente; y, por ello, no puede dudarse del conocimiento que posee de las actuales tutorías de asignatura, en las que no se reconoce la función de orientación. Quizás por ello extiende la actividad de asesoramiento a todo el proceso universitario, asignándole como una de las principales funciones, “la preparación y desarrollo de las habilidades educativas”; habilidades, reconociendo la reducción terminológica, que requieren, como ya se ha señalado, de procesos más complejos que la mera transmisión de información. La complejidad radica en el desarrollo de una forma de pensamiento humano, pensamiento convencionalmente denominado científico, que es el propio del ámbito universitario (Giner de los Ríos, 1990; Ortega y Gasset, 1992); el más beneficioso y singular para los alumnos (Dewey, 1989); y la mejor manera de responder a las exigencias del cambiante mercado laboral, así como a las esenciales necesidades sociales, demandadas o no. Una actitud reflexiva y crítica en el análisis de causas, característica intrínseca del pensamiento científico, precisa del dominio de ciertos usos de razón y ciertas técnicas en absoluto triviales, propias del proceso de formación universitaria, siendo una de sus concreciones, la formación de determinados profesionales: precisamente aquellos cuya actividad requiere continuamente un uso complejo de la razón,

no sólo una técnica concreta, por muy compleja que ésta sea. Estos usos de razón y técnicas, no pueden verse reducidos a los involucrados en aplicaciones reiterativas de informaciones y contenidos transmitidos por los docentes. Más bien, tienen que ver con la generación de conocimiento a partir de los saberes propuestos por el docente; generación que requiere, por su complejidad, del apoyo continuado de profesionales muy cercanos a la docencia; considerando algunas figuras docentes recogidas en la LRU como las más convenientes, lo que ya hemos mencionado con anterioridad, e incluso los mismos docentes, en caso de que la ratio por profesor no supere cifras comprendidas entre los 20 y los 30 alumnos, como se reclama en los siguientes programas: "Programa de Tutorías Académicas Personalizadas" de la Facultad de Química; Hoyos Ragel y otros (2004) "Documento Marco sobre la Tutoría" en la Universitat de Barcelona; "Propuesta de Plan de Tutorías" en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Como puede comprobarse, el informe Bricall (2000) por sí solo no sitúa la tutoría universitaria en el lugar que le es más propio, no es quizás su principal objetivo, pues no concreta la distancia entre actividades transmisoras de información o servicios de apoyo en la búsqueda de empleo, y aquellas que garantizan el serio prestigio de la educación superior, por mucho que no deja de intentarlo al diferenciar la información del asesoramiento.

De todo lo anteriormente expuesto, puede concluirse que la conexión existente entre asesoramiento y tutoría, tiene su esencia en los aspectos propios y característicos del proceso de formación universitaria; es decir en la generación de conocimiento científico al servicio del progreso de la humanidad; progreso que no será tal si no está orientado hacia el bienestar generalizado. De otro modo, la actividad formativa corre el riesgo de quedar reducida a un adoctrinamiento en los estudiantes a través de la presentación de una información seleccionada desde los intereses y puntos de mira del informador, que no debe tener el calificativo de tutor. En nada puede favorecer este tipo de

asesoramiento a la formación del estudiante como profesional, pues sólo puede proporcionarle unos contenidos con pretensión de verdad absoluta e incuestionable, cuya proyección práctica carece de sentido al estar alejada de una concepción siempre mejorable de las demandas y necesidades del mercado de actividades laborales.

La promoción del pensamiento científico con repercusión social, a partir de un conocimiento ya elaborado a lo largo de la historia de la humanidad, atendiendo así los aspectos esenciales de la formación del alumno universitario, no es actividad que pueda ser intuitivamente desarrollada; precisa de acompañamiento y del tutor como acompañante cualificado en su singular formación. Sin embargo de estos dos aspectos adolece el informe Bricall citado.

Sirve por tanto este conocido Informe 2000 como documento revelador de una necesidad cuya cobertura no puede obviarse: la tutoría como auténtica práctica docente, considerando que ésta precisa de una concreción funcional afín a los procesos de educación superior; concreción que se pretende señalar con este trabajo y proponer proyectivamente en sus conclusiones.

Convienen, para terminar este punto, algunas consideraciones de aproximación al concepto de tutoría, sobre todo con el fin de aclarar y sintetizar aspectos sobre algunas apreciaciones previamente hechas. En este sentido, se agregan las siguientes matizaciones:

- Cabe advertir que el sentido en que se acota el concepto de orientación en el artículo 46 de la LOU es insuficiente e, incluso puede llegar a soslayarse un implícito matiz adoctrinante cuando se hace referencia al asesoramiento y asistencia; no se trata de conducir al estudiante, sino de ayudarle a elaborar significados que resulten del análisis reflexivo y crítico del conocimiento precedente, como mejor fundamento de su proyección como persona, miembro de una sociedad, a cuya mejora contribuye mediante su ejercicio como profesional. No conviene incentivar personalidades desde

cánones o estándar, que al no existir, equivocan o merman el desarrollo de las personas. Contribuir a formar criterios y dar opciones son procesos en ajustada secuencia que no se pueden vertebrar sobre imposiciones. No dar matices directivos para instalar un pensamiento débil, sino apertura a horizontes desde donde la mirada pueda irse rectificando desde la ampliación del conocimiento, conocimiento generado con el ejercicio reflexivo, crítico, riguroso y perseverante del conocer. Las libertades, si son, son compartidas y el mejor ámbito para compartir es la común entrega para conseguir un estado de bienestar generalizado. Hasta esto, si se impone adoctrinando, genera injusticia y desigualdad.

- En consecuencia, conviene también precisar, cómo deben ser tomados el conocimiento y el conocer, más allá de orientaciones tenazmente dirigidas por criterios de autoridad que conducen a aniquilar el progreso en el conocimiento y en la utilidad de sus aplicaciones, más allá incluso de deseos preconcebidos para favorecer determinados intereses. Así, la adaptación al EEES debe tener como objeto ampliar, en intensidad y extensión, el conocimiento y sus proyecciones profesionales, mejorando las formas de vivir individuales y en agrupaciones de una u otra extensión.
- El llamado mercado del trabajo debe ser ámbito de demanda y oferta en el que la libre concurrencia sea un ejercicio de libertades orientadas al crecimiento del estado generalizado de bienestar; es este estado el reflector de una producción equilibrada, creciente, atenta a la ecología como generalización armónica del progreso. La formación de los alumnos universitarios a partir de estos conceptos es también el camino y procedimiento para disponerlos como protagonistas de la mejor producción en cantidad y calidad; otra mirada esclaviza y limita al mejor productor.
- La finalidad esencial de la tutoría universitaria, tal y como se viene desarrollando en este trabajo, trasciende la resolución de dudas y dificultades, tanto relacionadas con los conocimientos elaborados en clase

como los derivados de procesos de tramitación administrativa y utilización de recursos informativos. Proporcionar información para estas cuestiones puede ser un cometido que ocupe al tutor, por ser un apoyo que favorece el desarrollo de cualidades en el alumno, pero no su esencial cometido sino el derivado de un ejercicio docente en continuidad con lo trabajado en las aulas y conducente a mejorar los procesos de construcción de conocimiento, para lo que la reflexión se impone como actividad principal. Afirma Alcón (2003: 88):

(...) La finalidad de la tutoría es el conocimiento personal y académico de los estudiantes para ofrecerle procesos de reflexión. En este sentido el diálogo y la discusión es [sic] la base de la acción tutorial.

Esta autora orienta bien la actividad del tutor al establecer el conocimiento como finalidad, conocimiento que no es sino producto de la actividad de la razón, cualidad esencialmente humana y, por ello, causa fundamental del comportamiento en cualquier ámbito de la vida, ya sea éste personal, profesional, académico... Sin embargo, estos calificativos, si se consideran como una entidad propia, rompen la unidad del conocimiento, ya que éste siempre es personal, en armonía con la singular racionalidad, reflejando aspectos propios de quien lo elabora; académico viene a ser el ámbito en el que se desarrolla la acción de conocer, pero sólo eso, las características que en él están presentes son las propias del conocimiento, en ajuste con el entorno en el que se genera.

Nada de todo esto se presenta con claridad en las previsiones políticas, organizativas y legales, y no lo estará si la universidad no evidencia su necesaria posibilidad y trascendencia, porque, a hacer cuanto significa, puede aprenderse, por eso es tema de educación y la universidad es, una vez más "alma máter". Y en ella, docentes y tutores han de eludir prácticas moralizantes

y autoritarias, lo mismo que una excesiva y estricta sujeción a técnicas y algoritmos, porque la singular equidad sólo es compatible con la libertad de pensamiento, y la posibilidad de descubrir sólo le es posible a una imaginación que ha roto todos los aherrojes de la rutina y la repetitividad esterilizantes. Docentes y tutores deberán vivir estas convicciones para que su ser sea la semántica de un discurso fértil. El objeto de este trabajo es proponer una práctica que evidencie la necesidad de estas concepciones, los beneficios de su práctica y cómo preparar a los tutores para su ejercicio, ejercicio factible desde cualquier forma de ser personal si existen el conocimiento, interés y compromiso necesarios y oportunos.

3.3. Tutoría universitaria: presente y proyecciones futuras.

En la conformación de la figura del tutor universitario son muchas las cuestiones relevantes que se han de tener presentes. De toda la variedad de ideas existentes sobre el tema, se extraen, con sentido crítico, aquellas que parecen de mayor trascendencia, de cuyo análisis pueden derivarse las bases para una proyección futura de esta actividad, que en continuidad con la docencia ejercida en las aulas, mejore el presente, progresando en la educación de los universitarios y mejorando la respuesta que las instituciones deben ofrecer a sus necesidades más fundamentales: formar personas y trabajadores capaces de hacer una elevada aportación para alcanzar un estado de bienestar generalizado

3.3.1. Aspectos de la situación universitaria presente que afectan a la tutoría.

Son varios los autores que en el transcurso de los años precedentes vienen señalando una serie de aspectos, en ocasiones básicos y generadores, siendo otras veces sus derivaciones y concreciones, que reclaman un adecuado ejercicio de la tutoría en la universidad. De entre ellos, los aportes más relevantes se señalan en los trabajos de Echevarría y otros (1996: 208-211), Echeverría Samanés (1997: 119-122), López Franco y Oliveros (1999: 84), Álvarez Pérez (2002:32), García Félix (2003: 49), Salines Martínez y otros (2003: 98-102), Sanz Oro (2005: 77), y son relevantes porque se relacionan con las condiciones y circunstancias que rodean al alumno universitario, los cambios producidos en el mercado laboral y la evolución de las propias universidades, tanto en lo referente a su organización académica como a los procesos educativos.

Como problema básico habría que tomar en cuenta que las nuevas tendencias de los procedimientos pedagógicos, tendencias que contemplan la libertad del alumno para configurar su propia trayectoria formativa como previo a su profesionalización y que, por tanto, demandan la ineludible presencia de la actividad de tutoría (Rodríguez Moreno, 2002), deben combinarse con profundas adaptaciones que provienen de cambios epistemológicos y esenciales de las experiencias del sistema tradicional de enseñanza y aprendizaje y van hacia transformaciones académicas que establecen un sistema flexible y adaptable a las necesidades del nuevo entorno, buscando conseguir un óptimo aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y económicos. Estos cambios tienen que ver, esencialmente, con la evolución de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento, a otra que denominan centrada en el alumno y que, con mayor precisión, debiera entenderse centrada en la

generación de conocimiento en un ámbito temático; para lo que se hace conveniente la planificación de procedimientos que desarrollen cualidades del alumno, más allá de procesos de replicación y reiteración. En ocasiones, en este esencial tránsito hacia una educación integral, se dejan en el olvido notables aspectos que no son ajenos a los cambios epistemológicos citados.

Como un problema concreto y más reciente, la departamentalización en el esquema de trabajo académico universitario, promovida por la LRU, ha permitido ofrecer opciones educativas flexibles y, por tanto, menos controladas, dentro de un sistema integrado; sin embargo, esta flexibilidad y, a la vez, cierta displicencia provocada en muchas ocasiones por un interés sesgado hacia el reconocimiento docente que genera la investigación frente a la docencia, han propiciado una dispersión y una menor implicación de pertenencia de los estudiantes a los equipos o grupos de trabajo académico, quedando en una posición en la cual la idea de aislamiento y de enfrentamiento individual a los retos formativos prevalece sobre posturas globalizadas, acometiendo los desafíos complejos ante la gran cantidad de fuentes de información que han de seleccionar y discriminar, sin el acompañamiento docente necesario para su adecuada y acertada realización, elaborando así, el conocimiento, mediante una reflexión sobre la práctica, que requiere la elección de una ruta académica dentro de una oferta de asignaturas cada día más amplia y diversa. La necesidad de planificar un itinerario académico que constituya una adecuada formación universitaria, ante el incremento de las asignaturas que pueden elegirse en la conformación de los planes de estudio, se convierten así en un elemento más de reclamo de la tutoría; sobre todo si la universidad no remedia tan disparatada situación, y hasta el momento no ha logrado remediarlo, ni con el RD 1393/2007 sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias, ni con los documentos que orientan el diseño de planes de estudio: MEC (2003, 2006a, 2006b, 2007). Será necesario esperar hasta el diseño de nuevos planes para las carreras, programaciones que aún no han sido presentadas para su

aprobación salvo en un número muy reducido y sin cambios esenciales. Pero la importancia de la tutoría no está justificada sólo con este dislate.

Las condiciones y necesidades del estudiante universitario actual no son las mismas ahora que hace unos años. El aumento de estudiantes que acceden a la universidad, la mayor presencia, aunque con carácter desigual en función de las titulaciones, de la mujer en las aulas, el incremento de alumnos adultos que se matriculan en las distintas opciones formativas, muchos de los cuales han de compaginar estudios y trabajo, la necesidad de adaptarse a un entorno académico y social nuevo, promovido por la implantación del distrito universitario abierto implantado con la LOU de 2001, hacen que, en la actualidad, cada vez se demande un mayor asesoramiento no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones sociales y personales. Parece que los alumnos a través de sus demandas en relación a la insuficiente que para ellos representa la transmisión del conocimiento, estuvieran demandando, sin poder hacerlo con claridad por no poder identificar cuáles son sus verdaderos reclamos, la unidad del conocimiento que se deriva de la actividad de conocer, y que, tiene como consecuencia directa una proyección en la construcción de la personalidad del alumno y su manifestación en las actividades profesionales. Los alumnos universitarios, captan pronto la insuficiencia que para ellos representa, en cuanto a sus procesos formativos afecta, un limitado uso del potencial de la actividad racional, referido al empleo de la memoria y el dominio de procesos algorítmicos de escaso valor para la renovación del conocimiento. Queremos resaltar que las respuestas a las demandas personales, sociales y profesionales no lo son sólo en cuanto titulados universitarios si no, y sobre todo, como seres humanos capaces de un entendimiento del mundo y la vida que, adquirido en la universidad, debe llevar la marca de valor universal que le corresponde. En ello radica la necesidad de una acción educativa que, en la situación actual de esa universidad, precisa de una tutoría como la que aquí se viene considerando.

Las nuevas demandas reclamadas por las profesiones, no sólo en lo referente a titulaciones sino y sobre todo en el reclamo de cualidades personales relacionadas con la autonomía, la comunicación, el trabajo en equipo, el afrontamiento de problemas y situaciones nuevas, la necesidad de generar nuevas alternativas, la movilidad y temporalidad en las actividades laborales también inciden en la necesidad de implantar un sistema de tutorías capaz de dar respuestas a estas demandas. Hago referencia a estas manifestaciones entendiéndolas derivadas de un trabajo que arranca desde los fundamentos de la temática en la que se está preparando el alumno buscando su proyección en los retos que las nuevas formas de vida vienen demandando. Son estas condiciones que se van conformando en los procesos de generación de conocimiento, y que carecen de escaso valor proyectivo cuando de ellos se alejan para dominar artificialmente algunas técnicas de difícil proyección sobre situaciones futuras. Sólo una reflexión con intención de mejorar lo que viene sucediendo y ha sucedido, dará al alumno las claves para afrontar lo que está por suceder.

Toda esta complejidad requiere del apoyo que permita una serie de decisiones que, a lo largo de su formación académica, el alumno ha de tomar, y que ha de hacerlo con toda la información que se precisa y llevando al mínimo el riesgo de equivocación. Para ello es preciso contar, de forma institucionalizada, con un sistema de ayuda y asistencia que le permita encontrar, a través de un proceso de tutela, sentido y consistente unidad a su proceso formativo. Hasta ahora, el profesor ofrecía un tiempo de su dedicación laboral a la atención de los alumnos matriculados en la materia o asignatura que impartía y los alumnos disponían de la posibilidad, voluntaria por su parte, de acudir al profesor a recibir aclaración, ampliación, bibliografía, junto a la posibilidad de revisar calificaciones, reclamar mejores reconocimientos a su esfuerzo, etc.; pero todo referido a la asignatura o materia que el docente

concreto imparte. Con ello el aspecto dotado de una compleción educativa necesaria quedaba desatendido.

El sistema de tutela académica universitaria, adaptado a estas nuevas situaciones, debe pretender que un número creciente de estudiantes reciba atención, orientaciones y asesoría permanente de un profesor con disponibilidad de tiempo y preparación técnica adecuada y suficiente a fin de dar soluciones a sus inquietudes intelectuales, académicas y profesionales. Esencialmente, estas pretensiones recogidas en la literatura, deben entenderse como consecuentes de una tutela que se ejerce como intensa y extensa compleción a la docencia ejercida en las aulas. Si esto no es así, se corre el riesgo de dejar sin respuesta a las necesidades del alumno en cuanto a su proceso formativo se refiere, necesidades que vienen siendo reveladas cada vez que, a profesores y alumnos se les pregunta sobre la enseñanza y el aprendizaje en sus carreras. No es eficiente pretender modificar los efectos dejando inéditas las causas más influyentes. Se dice, además, que el profesor tutor debe ser responsable de ofrecer orientación personal y de canalizar al estudiante a la instancia que pueda resolver problemas académicos concretos fuera de su alcance y atender a otros propios del desarrollo en la etapa final de la constitución básica de una personalidad de nuestro tiempo. Lo que no deja de ser una obviedad, fruto de un ejercicio responsable de la tutoría. Finalmente, se incide en que la tutoría ha de contribuir a que el tutelado concluya satisfactoriamente sus estudios universitarios, reduciendo el atraso, evitando en lo posible la deserción y fracaso académicos, mejorando con ello los índices de abandono y graduación. Lo que no deja de ser consecuencia directa del proceder educativo de esta figura profesional, desconocida en el ámbito de la educación superior española, y que se revela indispensable en la nueva universidad que el EEES proyecta: se hace referencia al tutor, figura dentro de un concepto de la tutoría universitaria institucionalizada, más exigente que la actual.

3.3.2. Aproximación definidora del concepto de tutor

Como punto de partida para la propuesta con la que se finaliza esta primera parte del trabajo, recogemos aquí algunas de las aproximaciones definidoras más representativas del concepto de tutor en la universidad.

Atendiendo al carácter integral de esta actividad:

Hablamos, por tanto, de una concepción amplia de la tutoría, que va más allá de la tarea que todo profesor universitario realiza en sus asignaturas, abarcando los aspectos que tienen que ver con la madurez y desarrollo integral del alumnado. (...) Las actividades y tareas a realizar en el horario de tutoría deben estar en consonancia con el propio proceso de enseñanza, puesto que no son cosas diferentes.

(...) defendemos un rol de tutor universitario como educador, preocupado por fomentar el desarrollo integral del alumnado desde el marco de la propia práctica educativa. (Álvarez Pérez, 2002: 93)

En modo similar, Pantoja (2005) manifiesta la contribución que el tutor realiza a la formación integral de los alumnos; intervención sobre cuestiones informativas, formativas, de asesoramiento y orientación, influyendo en aspectos educativos, personales y profesionales del alumno. Otro autor que hace hincapié en la formación integral del alumno es Ferrer cuando afirma:

La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal (Ferrer, 2003: 72).

Otros autores, García Nieto (2005, 2004), Gairín y otros (2004): se decantan por esta manera de entender la tutoría, en la que el tutor pretende influenciar en el alumno para ayudarle a tomar decisiones sobre su futuro

académico y profesional, favoreciendo su desarrollo integral como persona y como alumno universitario. Agregando a esto último la necesidad de no dejar en el olvido su sentido preprofesionalizante, y considerando necesaria una aclaración a aquel influir citado, la síntesis parece estimable. Queda intacta la actividad didáctica: cómo hacerlo.

Algunos autores, se aproximan a la definición del término mediante algunas consideraciones que otorgan funciones de guía al tutor universitario, Zamorano (2003: 155), Hernández de la Torre (2002: 144), Vallverdú (2003: 102) o, incluso, separándole de las funciones de orientación, relegando estas a los departamentos o servicios de orientación universitaria. Este matiz disociador entre tutoría universitaria y orientación, lo encontramos en Álvarez Rojo y otros (2000), y de forma más explícita en la siguiente autora, que tras revisar las definiciones de varios profesores universitarios, establece una reducción en la que

(...) el tutor es un profesional auxiliar del orientador; el consultante que, deseando mejorar ciertos aspectos personales, profesionales y académicos de los alumnos a su cargo, solicita consulta al equipo de orientación (Rodríguez Moreno, 2002: 58)

Así viene sucediendo en la última década. Los autores que más han publicado artículos y libros en referencia a esta práctica, a menudo, rompen su unidad y, con ello, su nexo con la docencia. Bien es cierto, que suelen intentar asignar a los profesores, un ejercicio de tutela que en algo se relaciona con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero desde una relación alejada de la esencia de los mismos; se les atribuyen funciones que son, en realidad, consecuencia de unos procedimientos que se relegan al olvido, impidiendo con ello el beneficio que tiene esta práctica para el proceso formativo de los alumnos, y logrando una débil repercusión en los egresados universitarios, que no terminan

de encontrar el verdadero beneficio que puede tener una tutoría. Así puede verse, en la forma en que el siguiente autor se aproxima a la tutoría:

La tutoría de enseñanza-aprendizaje (...) tiene como principal objetivo apoyar los procesos de aprendizaje e investigación de los estudiantes y constituye la gran oportunidad de individualización de la enseñanza. (Del Rincón, 2000: 35)

Aunque, en apariencia, este autor apunta hacia los objetivos docentes, cabe matizar que no es un apoyo lo que debe pretenderse con la tutela, ya que, de esta forma, se le confiere un papel secundario en la docencia. De hecho, continúa este autor situando a las funciones de la tutoría “dentro de los temas que tienen relación con la titulación correspondiente, pero que no atañen directamente a los contenidos de las asignaturas” (Ibíd.: 43); lo que evidencia su distanciamiento con la docencia, práctica que si bien trasciende el ámbito de los contenidos, lo hace sólo para penetrar en el del conocimiento y su generación, referencia común para todas las asignaturas. Si no es éste el fundamento del que emanan otros procesos, singulares concreciones, no es el profesional de la docencia, entre ellos el tutor, el más adecuado para su desarrollo. Por si quedaba alguna duda acerca de la relación que el autor pretende entre tutoría y docencia, se afirma de forma contundente que “no se trata, por tanto, de una tutoría ceñido a lo científico y docente” (Ibíd.: 43).

Por tanto, aunque se habla de atención y perspectiva global, sólo se hace referencia a algunas de las consecuencias y derivaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni siquiera a las más relevantes. Esta forma de entender la tutoría, se recoge de nuevo en autores que, con posterioridad al anterior, publican artículos relacionados con el tema. Puede verse como, Arbizu, Lobato y Del Castillo (2005:4), consideran que la nueva forma de entender la enseñanza contempla nuevas dimensiones como la motivación, el autoconocimiento y la autoestima en relación con el desarrollo personal y

profesional del alumno, lo que determina la necesidad, dicen ellos de orientación. Sin embargo, no el desarrollo de estos aspectos, debe comenzarse con la actividad docente en las aulas y continuarse ajustadamente en el espacio de las tutorías, ambos ejercicios tendentes hacia la construcción de conocimiento sobre la base del construido por la humanidad, procesos del que se derivan el desarrollo personal y profesional como consecuencia del adecuado ejercicio de cualidades racionales, lo que está en desacuerdo con las ideas de estos autores.

Pretender este desarrollo sin resultarle del adecuado ejercicio de la razón, es proponer la dramatización de ciertas formas de conducta que, en el mejor de los casos, se abandonarán pronto por los estudiantes, pues adolecerán del necesario fundamento y sentido. El equívoco de considerar que la formación universitaria permanece ligada a las demandas laborales ya se ha señalado en el capítulo anterior de este trabajo, pues en realidad son éstas las que deben estar en función de aquella. Esto es así porque, el servicio que la educación en la universidad presta, lo es con el fin de obtener las mejores formas de vida generalizadas y para toda la humanidad, lo que requiere el desempeño de unas determinadas profesiones. En otro sentido, las universidades se convertirían en escuelas de profesionalización. Pero los autores defienden la tutoría como una “acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y que es considerada una actividad docente más. La tipología de la intervención y las condiciones de su aplicación son las que determinan el modelo tutorial a aplicar” (Ibíd.: 8), considerándola una actividad docente cuando no lo es; y no puede serlo, pues en los modelos que defienden permanecen inéditos los procesos de generación de conocimiento, quedando así sus pretensiones sin el fundamento necesario para su alcance en grado suficiente. Una vez más, para estos autores, la tutoría ocupa un lugar secundario en la docencia, un complemento de la misma, pero

no una práctica docente inexcusable para el éxito de los procesos educativos en la universidad y el logro de los objetivos del EEES.

Entenderla así, a modo de complemento, es lo que permite a autoras como Sebastián Ramos y Sánchez García (1999: 247) entender el consejo como su principal actividad. Buscan con la tutoría un asesoramiento personalizado, que se fundamenta en la falta de madurez del alumno universitario, sobre todo durante los primeros cursos. El tutor, en este caso, es un asesor o un consejero, olvidando con ello, que el conocimiento no se apoya en esta práctica, más bien precisa alejarse de ella buscando el fundamento y sentido del mismo, tal vez para superarlo más que para seguirlo. En modo semejante, establece Zabalza (2006) la tutoría como un apoyo a la inmadurez del alumnado universitario. Consideran que los universitarios comienzan sus estudios sin haber alcanzado la suficiente autonomía para desenvolverse ajustadamente a las demandas de la organización universitaria y, sin el suficiente desarrollo de aquellas cualidades que les permiten organizar exitosamente el esfuerzo que requiere la superación de unos estudios superiores, el tiempo de dedicación y los procedimientos que le ayudan a comprender los conocimientos mostrados por los docentes y a generar y manifestar los construidos a partir de ellos. Todo esto implica, en lógica consecuencia, una disminución en la capacidad de tomar decisiones acertadas para la constitución de su trayectoria curricular. Esta consideración alicorta del alumnado universitario olvida que un elevado porcentaje de los estudiantes matriculados en los primeros cursos de las carreras universitarias, provienen de estudios superiores cursados con anterioridad y que, por tanto, han vivido una experiencia en la que los factores organizativos y de facilitación de información, son suficientemente conocidos, tanto como los procedimientos, muchas veces tendentes a la rutina y la repetición y, por ello, contrarios a la nueva generación de ideas y pensamientos, de las llamadas técnicas de estudio.

Al centrar la tutoría en aspectos alejados de la esencia del aprendizaje, descuidando los procesos de generación de conocimiento, argumentando a la vez que la tutoría, así entendida, es un procedimiento derivado de las exigencias del EEES con respecto a la manera de entender la formación universitaria, convirtiendo al estudiante en el centro del proceso formativo, se está malinterpretando el significado de las propuestas europeas. Es evidente, y ya se ha argumentado suficientemente, que el alumno es el centro del proceso educativo, y lo es desde las cualidades que le permiten comprender y generar conocimiento, cualidades que, a su vez, se singularizarán y manifestarán en capacidades y habilidades que afectarán a los procesos de transformación de las formas de vida de la sociedad. Sin embargo, nada de esto aparece recogido en las pretensiones de los planes de tutoría desarrollados hasta el momento, ni en los objetivos que varios autores proponen para su elaboración. Olvidan por completo las acciones y procedimientos que favorecen el progreso del conocimiento, centrándose en lo que debieran ser algunas de sus consecuencias, ni siquiera las más relevantes. Se descuidan, en la tutoría, la esencia de la formación universitaria, se descuida la formación misma y, se obliga, con ello, al docente a malversar su práctica, y consecuentemente, su persona. Este no es el ejercicio que se propone en esta investigación para la tutela universitaria, aquí se apunta hacia la tutoría como una auténtica práctica docente, como un proceso de enseñanza que favorece el aprendizaje, entendido como generación de conocimiento, desde una actividad racional determinada, con la singularidad de ser individualizado.

Pueden encontrarse también ciertas concepciones de la tutoría universitaria que incluyen entre sus actividades la orientación a los alumnos en relación a su proceso formativo. La siguiente referencia lo muestra, en modo representativo, cuando se refiere a la tutoría de la siguiente manera:

La tutoría como forma de guía y orientación destinada a optimizar las condiciones en que nuestros estudiantes, cada uno de ellos (...), aprende lo que nosotros pretendemos enseñar (Zabalza y Cid Sabucedo, 2006: 248).

No obstante, conviene matizar de esencial importancia, determinantes del ejercicio docente que con la tutoría se practique. No son las condiciones que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lo que el tutor, tal como viene mostrándose, debe incidir. Es sobre el propio proceso y su mejor proyección sobre las formas de vivir, individualizado y singularizado en cada estudiante sobre lo que debe incidirse. Se trata de contribuir al logro de que los estudiantes comprendan el conocimiento presentado en la aulas, con su carácter incompleto y falible, e inicien, apoyados en él y alentados por estos caracteres, procesos de reflexión que lo mejoren y proyecten adecuadamente, como mejor servicio a la humanidad. Esto es aprender, y a ello debe orientarse la enseñanza que busca alcanzar un progresivo estado de bienestar generalizado, y no la repetición o el adoctrinamiento.

Los autores hasta aquí consultados, entienden la tutoría, en cualquiera de sus formas, como una actividad característica del profesor, pues le consideran tutor, lo que no implica, necesariamente, que tenga que ser él quien culmine la acción de tutela. Sin embargo, con mucha frecuencia, las finalidades que persiguen, las actividades que plantean, o bien directamente las funciones que al tutor atribuyen estos autores, se alejan de una auténtica práctica docente, aproximándose más a lo que hasta el momento se ha venido denominando orientación, y que se viene prestando desde los llamados Centros de Orientación e Información de Empleo –COIE-, o los Servicios de Orientación Universitaria –SOU-, éstos últimos con una mayor amplitud de funciones que se ven reducidas, en la práctica, a la transmisión de información en relación con las salidas profesionales, la impartición de algún curso de formación sobre búsqueda de empleo, y algunas actividades informativas acerca de las

posibilidades en la conformación del currículo académico, las salidas laborales más frecuentes en cada opción curricular, información sobre becas y ayudas al estudio y, en algunos casos, algún servicio especializado de apoyo fundamentalmente psicológico. Puede verse un reciente estudio descriptivo sobre estos servicios en Sánchez García y Guillamón Fernández (Coord., 2008). Como se mostrará un poco más adelante, existen prácticas de tutoría plenamente integradas en la universidad y en las finalidades de ésta, que se realizan por docentes muy cercanos al profesor, tutores propiamente dichos, que, en estrecha coordinación, completan su actividad y la continúan fuera de las aulas, pero en perfecta sintonía, con el objetivo de favorecer el desarrollo integral del alumno. Hacia estas prácticas se procura caminar en esta investigación, considerando las particularidades de nuestro actual sistema educativo universitario, sistema que está en proceso de cambio y adaptación a las exigencias del EEES.

3.3.3. Las tutorías en el sistema educativo británico.

Merece la pena detenerse ahora, en las diferentes concepciones de tutoría presentes en los países anglosajones, siendo el sistema británico el de mayor tradición en esta práctica educativa. Éstas, han ido evolucionando en los últimos años, modificando sus procedimientos habituales e incluyendo diferentes figuras para el tutor universitario. Lobato y otros (2004), recogen en un artículo, que forma parte de una investigación más amplia, algunas de estas formas de tutoría, haciendo hincapié en una de ellas: la tutoría entre iguales, nombre que es usado en España para representar el apoyo que estudiantes de cursos superiores pueden ofrecer a sus compañeros de cursos inferiores, pero resaltando que, las funciones, acciones y finalidades que caracterizan a estas

últimas, en poco se asemejan a las que se realizan en aquellos países. Esto aparece reflejado cuando afirma:

supervisados siempre por los docentes, los tutores van ganando progresivamente una cierta autonomía. Al mismo tiempo, la relación tutor – tutorizado [sic] se mueve desde una fuerte asimetría hacia un equilibrio relativo. Seguir, guiar o dirigir a un tutorizado [sic] en los aprendizajes convierte, en muchos casos, al tutor en una suerte de enseñante (Lobato y otros, 2004: 56).

El Reino Unido cuenta con una arraigada tradición en el ámbito de la tutoría universitaria, sobre todo en los Colleges, preocupándose por un ejercicio de la tutoría docente, que forma parte inexcusable de la formación universitaria que, en consecuencia, revierte en muchas ocasiones, sobre lo que viene denominándose una orientación personal y vocacional del estudiante. Una prueba del valor educativo que tiene la tutoría en el sistema británico de educación superior nos la muestran los autores con la siguiente referencia:

La actividad central del sistema tutorial inglés (tutoring) es el trabajo escrito (essay), que el tutor propone al estudiante, cuya finalidad es enseñar a pensar al alumno y a argumentar sobre un tema seleccionado como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica. Los antecedentes más próximos a la idea de tutoría académica son los de la Universidad de Oxford, en la que el estudiante tiene un encuentro semanal con el profesor (tutor) que le es asignado. El alumno prepara un ensayo por semana para discutir oralmente con su tutor, lo que no excluye que se utilicen otros apoyos educativos como son lecturas adicionales, clases, bibliotecas, prácticas en laboratorio, conferencias, etcétera. También es importante la interacción que se da con otros compañeros en el desarrollo de diferentes actividades académicas. (ANUIES, 2000: 20)

Si bien el modelo británico no es trasladable de forma íntegra al contexto de las universidades españolas, la base de sus experiencias, debidamente analizada, puede sugerir acciones apropiadas a nuestro entorno, ayudarnos a planificar buenas prácticas que contribuyan a mejorar sustancialmente los procesos educativos de nuestra educación superior. Así, la actual forma de entender la tutoría en la prestigiosa universidad de Oxford, podría traducirse de su página web, según la siguiente referencia:

El sistema de enseñanza en el college se imparte por un tutor (normalmente un docente del college) a grupos muy pequeños. A través de las tutorías, los estudiantes desarrollan la cualidad de independencia y pensamiento crítico, habilidades de análisis y resolución de problemas, y destrezas de argumentación tanto en comunicación escrita como oral.

Como puede verse, la tutoría así descrita es un procedimiento docente. El tutor busca enseñar a sus alumnos en pequeños grupos, lo que tiene como efecto manifestable la capacidad de argumentación oral y escrita, capacidad que debe entenderse como manifestación de la cualidad racional que permite memorizar y relacionar datos previa identificación de las causas que los generan. No es, por tanto, objeto directo del tutor, el desarrollo de habilidades, éstas, se derivan como lógica consecuencia del proceso de enseñanza. Así debió entenderlo también González-Simancas, (1973: 49-50) al manifestar que

El <<tutorial system>> nace como instrumento funcional para el logro de un objetivo ambicioso en la educación universitaria: la educación en profundidad que, si tiene otras manifestaciones, se centra y encuentra su máxima riqueza en la labor de artesanía que realizan el profesor-tutor y su alumno tutelado en una tarea conjunta que no tiene misión más importante que la de <<enseñar a pensar>> al alumno en torno a una parcela de una materia determinada del plan de estudios, que se trabaja en profundidad.

Continúa el autor, basándose en lo expuesto por Caldin (1968: 58) sobre la tutoría universitaria, hablando sobre los aspectos que complementan este sistema: una extensa e intensa lectura sobre el tema objeto de la tutoría siguiendo las directrices propuestas por el tutor y las conferencias y lecciones magistrales que componen el curso académico. El alumno deberá realizar una exposición crítica sobre el tema, y el tutor le reseñará aquellos aspectos que considere de interés para ampliar en intensidad y extensión los conocimientos sobre el tema.

(..) en la base del método tutorial se halla la consideración de que la lectura personal, la redacción y la discusión son al menos tan importantes, en una formación universitaria, como la asistencia a las lecciones magistrales. Esas, de modo diferente a lo que ocurre en la universidad latina, ocupan una posición de complemento del <<tutorial>>; y no viceversa: el <<tutorial>> no es el complemento de la lección magistral, sino el corazón de la formación intelectual universitaria. (González-Simancas, 1973: 55)

Matizando alguna de las opiniones de este autor, cabe mostrar conformidad con que la tutoría ocupe un papel tan relevante como la llamada lección magistral, en esta investigación ya considerada su origen y orientación. El trabajo del tutor, cobra sentido en continuidad con el iniciado en las aulas y, por tanto, ambos docentes, trabajan en estrecha coordinación y continuidad. No cabe desprestigiar una forma de docencia sobre otra, ambas son necesarias y constituyen los fundamentos de los procesos formativos. Ambos se apoyan en el conocimiento y la actividad del conocer, actividad que en ocasiones se acostumbra a denominar pensamiento. Ambos pretender hacer que el alumno, desarrolle al máximo el potencial de esta actividad, propiciando su orientación hacia el progreso en las formas de vida, desde un ámbito concreto del conocimiento.

El proceso de convergencia hacia el EEES ha puesto de relieve, sobre todo con la implantación del sistema de créditos ECTS, la importancia de las tutorías universitarias, preconizando el concepto de una enseñanza universitaria centrada en el proceso de aprendizaje del alumno, lo que no puede ser de otra manera dada la naturaleza humana, buscando en los procesos de generación de conocimiento el desarrollo de cualidades que se manifiestan en capacidades y destrezas, lo que no es igual que subordinar los contenidos a las competencias, como habitualmente se proclama. El docente, tendrá que atender a los procesos de generación de conocimiento, para que sea el estudiante el protagonista y artífice de su propio aprendizaje; la naturaleza no permite otra forma de concebirle. En este sentido, la “lección magistral” debe verse continuada por otros procedimientos docentes, Pedró y Jiménez, (2004) de entre los que la tutoría se muestra como uno de los más interesantes.

En este trabajo, se pretende abordar las posibilidades de la acción de una tutoría bien realizada, que puede partir en distintas ocasiones de supuestos diferentes para conseguir singulares objetivos o, incluso, análogos en otros alumnos.

3.3.4. Algunas de las funciones derivadas de las concepciones de tutoría.

De manera esquemática se exponen a continuación una serie de actividades y funciones que suelen atribuirse a los tutores en el contexto español, recogiendo las presentadas por Solá y Moreno (2005: 132), y ampliándolas con las de otros autores entre los que se encuentran, además de los anteriores, Del Rincón (2003: 129), Alañón Rica (2003: 37), Lobato (2003), Zabalza (2003), Pérez Boullosa (2006). Se sintetizan en la siguiente tabla:

FUNCIONES DEL TUTOR	
ÁREAS	FUNCIONES
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la construcción de conocimiento científico, a través de procesos de reflexión y análisis crítico de los precedentes. - Facilitar y contribuir al desarrollo de procesos de investigación.
ACADÉMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de dificultades de aprendizaje. - Ayudar a construir un plan de estudios realista, en función de los intereses del alumno, y el seguimiento del mismo. - Motivar y animar hacia el estudio y el esfuerzo para profundizar en el conocimiento. - Estimular el sentido crítico de los conocimientos presentados en las materias. - Favorecer el interés por la ciencia y la investigación. - Ayudar a relacionar los diferentes conocimientos.
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer al alumno y el desarrollo de sus cualidades. - Ayudar en la resolución de problemas a través de procesos adecuados de toma de decisiones. - Favorecer la autonomía y la singularidad. - Promover el desarrollo personal en el ámbito de las profesiones. - Favorecer la construcción de soluciones para los imprevistos que puedan surgir. - Desarrollar la autoestima. - Potenciar la integración universitaria
PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el desarrollo de habilidades de inserción laboral. - Ayudar a construir soluciones a demandas de su profesión. - Favorecer la construcción de itinerarios profesionales, coherentes y adaptados a las necesidades sociales. - Ayudar a encontrar información sobre el desarrollo profesional de su carrera, y al análisis crítico de la misma.

Tabla 1: Funciones del tutor

Como se ha mencionado con anterioridad, existe una clara tendencia entre los autores a agrupar las funciones del tutor en diferentes áreas, lo que está contribuyendo a descuidar el esencial carácter docente de esta práctica. Conviene señalar, una vez más, que las funciones anteriormente expuestas son efectos, agrupados en ámbitos de coincidencia, de un proceder orientado hacia el ejercicio de las cualidades racionales, puestas al servicio del conocer, ampliando y profundizando en el conocimiento que se presenta en las aulas, buscando aquellos aspectos que contienen sus limitaciones, oportunidades para seguir generando conocimiento, y la proyección de sus potencialidades. Si el tutor es un docente, su función esencial se entraña en la generación de conocimiento al servicio del bienestar de la humanidad, lo que exige, en muchas ocasiones, la consideración de otras funciones derivadas como las anteriormente presentadas. Pretender su alcance sin atender a las causas que las promueven es un débil ejercicio que carece de fundamento para avanzar hacia mejores formas de vida, pues no persigue otra cosa que mantener lo establecido a través de mejorar su apariencia.

3.3.5. Algunas pautas para la institucionalización universitaria de las tutorías.

En las universidades españolas son ya varios los programas de tutoría que se han puesto en marcha con un cierto grado de institucionalidad, en unas ocasiones mediante experiencias promovidas por facultades concretas, y en otras desde la propia universidad, como sucede en la Universidad de Castilla la Mancha –UCLM-, Del Rincón (2003). Las funciones señaladas en el punto anterior, se convierten, a la hora de institucionalizar estas prácticas, en una serie de objetivos que, tras una revisión y selección crítica de los autores que desarrollan este tema, se sintetizan a modo de resumen en la tabla 2:

OBJETIVOS	Moreno Ortiz (2005: 143)	Alfonso (2003: 91)	Pérez Boullosa (2006: 136)	Jiménez Betancort, Álvarez Pérez (2003: 31)	Alfonso Rica (2003: 42)	Almajano Pablos (2003: 91-92)	Alvarez Pérez y otros (2003: 183)	Enqúita Lambán (2003: 228)	Rodríguez Moreno (2002: 72-78)
Facilitar la toma de decisiones / pedagogía reflexiva		X							
Autoconocimiento		X							
Autocontrol		X							
Medios para abordar situaciones de la vida real		X							
Clarificar valores		X							
Fomentar hábitos de pensamiento científico: indagación, creatividad, iniciativa, contraste de opiniones, curiosidad investigadora e intelectual	X	X							
Hábitos de reflexión crítica	X								
Construir conocimiento	X								
Canalizar el acceso y mejorar el flujo de información en los departamentos								X	
Informar sobre dificultades de estudiantes					X	X			
Identificar y superar dificultades de aprendizaje / Mejora del rendimiento	X		X	X	X	X			X
Resolución de dudas, conceptos...			X	X		X			
Desarrollo de hábitos y técnicas de estudio	X	X	X			X			
Apoyo / Motivación			X						
Asesorar sobre estrategias en una materia	X	X	X		X				X
Profundizar en el conocimiento			X						
Favorecer aprendizaje autónomo			X						
Integración de estudiantes		X	X	X				X	
Clarificar objetivos personales y ayudar a su logro			X						X
Participación estudiantil			X						
Orientar el proceso formativo			X					X	
Decisiones para itinerarios curriculares			X		X				X
Decisión para itinerarios profesionales		X	X	X	X				X
Desarrollo de competencias clave para el desarrollo profesional.			X						X
Desarrollo / orientación integral del estudiante universitario		X	X	X			X	X	
Reducción del fracaso y el abandono				X				X	
Alcanzar una actitud positiva respecto a las tutorías	X				X		X		
Promover participación de profesores en las tutorías							X		

Tabla 2: Principales objetivos señalados por autores destacables

Puede observarse en la tabla que la gran diversidad de objetivos que los autores señalan están en relación con las áreas anteriormente presentadas: académica, personal y laboral. Aunque los autores no coinciden en su totalidad en ningún objetivo, atendiendo a los presentados por la mayoría, vemos que más de la mitad coinciden en señalar cuatro objetivos principales:

- Desarrollo y orientación integral del alumno universitario.
- Identificación y mejora de las dificultades del aprendizaje, favoreciendo así el buen rendimiento académico.
- Asesoramiento sobre técnicas que se requieren para obtener éxito en una materia determinada.
- Ayuda para tomar decisiones coherentes sobre itinerarios profesionales.

Una observación reflexiva sobre estas finalidades de la tutoría universitaria, nos hace pensar que no existe un alto grado de consenso sobre la práctica de esta función docente. Por una parte, se alude al desarrollo integral de los alumnos, lo que en principio sería la finalidad más general, pero al intentar concretar este fin, se pueda observar una cierta desviación hacia alguna de las áreas consideradas; normalmente hacia la académica en su restricción a la resolución de dudas, revisión de trabajos, hábitos y técnicas de estudio, o bien hacia la orientación profesional.

Son varios los autores que entienden la integración de los estudiantes en el entorno de la universidad, fomentando su participación, uno de los cometidos que más suele recogerse y que no tiene una repercusión directa sobre el conocimiento propio de la titulación. De hecho, lo que más llama la atención, es la escasa alusión a los procesos de generación y construcción del conocimiento, cometido de esencial relevancia en el ámbito universitario. Al detenerse en los objetivos que más pudieran tener una relación con esta finalidad, a saber, facilitar la toma de decisiones desde un enfoque pedagógico reflexivo y crítico,

fomentar hábitos de pensamiento científico, construir conocimiento, se observa que son sólo tres los autores que los señalan como principales cometidos de la tutoría universitaria: Alcón (2003: 91), Hernández de la Torre (2002: 148 – 149) y Sola Martínez y Moreno Ortiz (2005: 141). La propuesta presentada como conclusión de este trabajo de investigación, incidirá en estos aspectos que se consideran de especial relevancia.

Así mismo, en lo que al tutor se refiere, los autores señalan que debe ser un profesional que utilice métodos sugestivos, que sea una persona agradable, que le guste lo que hace, que plantee actividades igualmente interesantes, que sea capaz de crear un clima cómodo en las relaciones personales para que cada uno se sienta libre de participar dando sus opiniones y pareceres, facilitando información...

El número de estudiantes que reciba atención, consejos y asesoría permanente de un profesor ha de ser acorde con el tiempo disponible para su desempeño y en ningún momento ha de ser motivo de mala atención, precipitación e incomodidad insalvable que impida cumplir con las condiciones necesarias de: respeto, coherencia, honestidad, responsabilidad que conlleva conocimiento, interés y compromiso, que han de imperar en estas relaciones. Esto mismo se verá reflejado en el análisis de las respuestas de los alumnos al cuestionario aplicado para este trabajo.

En la siguiente tabla 3 se recogen las cualidades, concretadas en conocimientos, habilidades y actitudes, que muestran dos de los autores que consideramos más acertados a la hora de describir las exigencias del tutor universitario, y que a su vez representan el pensamiento de otros académicos entre los que se encuentran Brunet Gutiérrez y Negro Failde (1993) representando, básicamente, el pensamiento de Carl Rogers (2000), Salvador (1993), Galve Manzano y García Pérez (1992), Miller (1997), Artigot (1973) y Corominas Rovira (2001).

PERFIL DEL TUTOR		Pérez Bouillosa (2006: 154)	Sola Martínez y Moreno Ortiz (2005: 141)
CONOCIMIENTOS	Perfil académico propio de la formación del estudiante.	X	
	Formación específica sobre tutoría universitaria	X	
	Conocer plan de estudios y vida universitaria	X	
	Contenidos básicos de las materias del plan	X	
	Conocer recursos de ayuda y asesoramiento	X	
	Conocer las distintas alternativas curriculares	X	
	Información sobre las principales salidas.	X	
HABILIDADES	Técnicas de entrevista	X	
	Dinámicas de grupo y dirección de grupos.	X	
	Capacidad de planificación	X	
	Capacidad de organización	X	
	Buen comunicador	X	
	Relaciones personales	X	X
	Empatía	X	X
	Facilitar para obtener y manejar información	X	
	Observador		X
	Habilidad para proponer sin imponer		X
	Autoexigencia / Rigor		X
	Motivador		X
	Sistemático		X
	Ordenado		X
ACTITUDES	Disponibilidad	X	
	Escucha	X	
	Compromiso	X	
	Servicio	X	
	Responsabilidad	X	
	Confidencialidad	X	
	Apertura	X	X
	Accesibilidad	X	
	Flexibilidad	X	X
	Tolerancia	X	
	Autenticidad		X
	Congruencia / Coherencia		X
	Interés positivo hacia el alumno		X
	Comprensión		X
	Autocrítica		X
	Justicia hacia los alumnos / lo llamamos equidad		X
	Humildad		X

Tabla 3: Perfil del tutor

Cabe decir al respecto, que si bien estos autores describen con acierto algunos de los requisitos del tutor, sobre todo en lo referente al nivel de relación con el alumno y el grado de interés y compromiso que adoptan con el cometido que deben desarrollar, de nuevo se echan en falta las cualidades del tutor que le permiten generar conocimiento: conocimientos precedentes en relación con el ámbito temático, dominio de los métodos para su generación, análisis reflexivo y crítico de las temáticas, identificación de los aspectos que favorecen su crecimiento y proyección, capacidad para atender a las causas, interés, compromiso, responsabilidad,... sin estas cualidades suficientemente aseguradas en fundamentos y métodos, la tarea del tutor queda relegada a una mera transmisión de información y reiteración de teorías con mayor o menor grado de acierto e interés pedagógico.

No obstante, como ya se ha indicado anteriormente, lo que se propone con este trabajo es *tutoría universitaria institucionalizada* con un tutor o equipo tutorial profesional y con total dedicación a esta labor, compatible con la docencia en las situaciones que lo permiten, quizás las más eficaces y, más eficientes también. La propuesta que se desarrolla dentro de las conclusiones finales de este trabajo, pretende un procedimiento que reúne estas particularidades, y lo hace desde las oportunidades que brinda nuestro actual sistema universitario.

3.4. Otras experiencias en relación con la práctica de la tutoría universitaria: mentores y tutoría entre iguales.

A continuación se presentan dos prácticas que a menudo vienen apareciendo en la literatura sobre el tema de las tutorías universitarias. Si bien es cierto que pueden considerarse estrategias de apoyo a los alumnos, desarrolladas adecuadamente, no se incluyen entre las modalidades de tutoría,

al menos, tal y como se vienen definiendo en este trabajo de investigación: apoyo individual al alumno para lograr su desarrollo integral desde los fundamentos y métodos de generación del conocimiento. Esta práctica, así considerada, implica un nivel de intensidad que se escapa a los mentores, que en muchas ocasiones proporcionan información y consejo con la finalidad de facilitar la resolución de pequeños problemas administrativos y burocráticos, de utilización de recursos, o de recogida de información...; e incluso, en algunas ocasiones, con la finalidad de mejorar un rendimiento académico, entendido éste como superación de exámenes y pruebas de evaluación, finalidades que en su gran mayoría pueden verse muy determinadas por aspectos reiterativos y replicativos. No se puede poner en duda el interés que estas finalidades pueden tener para el alumno, sobre todo para la superación de las materias de estudio, de aquellas en las que el profesor evalúa a través de pruebas estandarizadas que se prestan a buscar rutinas para su solución. Lo que se cuestiona es su utilidad para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, finalidad inexcusable en la universidad y cometido principal de la tutoría universitaria.

El término mentor que proviene del mundo empresarial, donde tiene una gran aceptación como evidencia Carr (1999) cuando afirma:

Las empresas canadienses están considerando cada vez más el uso de mentores como una solución estratégica para aumentar la capacidad de sus empleados, impulsar su avance profesional, evitar la fuga de recursos humanos, desarrollar el carácter, mejorar la productividad y contribuir a la comunidad. También han identificado las necesidades para expandir [sic] este área y trabajar con jóvenes de la comunidad.

Dos cometidos fundamentales tiene esta actividad: proporcionar información valiosa para tomar decisiones y proponer estrategias de acción cercanas a las empleadas en anteriores experiencias del llamado mentor, como puede verse en la prestigiosa página <http://www.mentors.ca>, donde se muestran varios artículos y experiencias sobre mentoría (Carr, 1999, 2000). Las acciones que en esta actividad se realizan, provienen de la experiencia del

mentor, y los saberes que éste pudiera haber logrado a lo largo de sus años de trabajo. Así, términos como *admiración, imitación, guía que indica el camino...* aparecen muy a menudo al describir estos procedimientos. Lo que proporciona el mentor es una información más o menos acertada que permite solucionar los posibles, obstáculos que el aconsejado pudiera encontrarse. Para ello, se pone en relación a una persona experimentada con una novel. Esto tiene su valor en el ámbito de las actividades empresariales, donde la información se proporciona con la intención de tomar decisiones que conlleven el alcance de objetivos mercantiles, en nada similares a las metas perseguidas en la generación de un conocimiento siempre incompleto y orientado hacia la consecución de un estado de bienestar generalizado; ésta es la mejor orientación de la racionalidad, y por ello uno de los principales objetivos que la educación universitaria debe perseguir, el pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Lo más valioso del mentor sería, por tanto, la cantidad de información que tenga a su disposición y la habilidad para transmitirla en modo creíble. Para ello, se esmera en técnicas de relación y entrevistas que sondean necesidades en la persona aconsejada como manera de lograr credibilidad. La resolución de problemas es uno de las actividades principales en las que se ocupa la mentoría, problemas entendidos como obstáculos para alcanzar el logro de otras metas.

Especialmente se presenta esta práctica resaltando dos beneficios: uno como apoyo a los alumnos de primeros cursos de carrera, con la intención de "facilitar el tránsito de la Educación Secundaria a la Educación Superior" Oliveros y otros (2003-2004: 331) y, otro, de segundo orden, que pretende "aportar beneficios en conocimientos, actitudes y procedimientos a los alumnos de últimos cursos al ejercer su papel de mentores" (Ibid.:333). No hay duda en que pueda resultar un apoyo, sobre todo para aquellos estudiantes que lo demanden. La característica de que sean otros compañeros, más experimentados o con mayor tiempo insertos en la experiencia universitaria

quienes ayuden, puede resultar un aspecto que beneficia la credibilidad del alumnado principiante, al reconocer la figura como más cercana en la experiencia y por ende atribuirle la capacidad de una mejor comprensión del proceso que el alumno de nuevo ingreso está viviendo.

El aprendizaje cooperativo y entre iguales o pares, basa aquí su fundamento. Sin embargo, que sea una posibilidad no quiere decir que sea un hecho que pueda derivarse sin más de la condición de acompañamiento entre iguales. Así, las finalidades para las que se propone esta actividad, resultan ser poco eficaces para el desarrollo de las cualidades que el alumno necesitará a lo largo de su carrera universitaria si no quiere convertir el éxito de ésta en una mera superación de pruebas memorísticas. Prueba de ello, son las necesidades que detecta y atiende el Sistema de Mentoría en la Universidad de Sevilla – SIMU-, relacionadas con la información sobre becas y servicios universitarios, apoyo en la superación de exámenes, información de planes de estudio, elección de asignaturas... (Romero Rodríguez (coord.); 2003), o la formación que deben recibir los compañeros tutores según Álvarez Pérez y González Alfonso (2005: 111), que versa sobre las siguientes temáticas: características de los estudios, resolución de problemas administrativos, elaboración de trabajos, estrategias de enseñanza habilidades sociales y de comunicación, recursos bibliográficos, preparación de ejercicios y exámenes. Aunque como afirman estos autores, la mentoría se viene realizando en universidades anglosajonas desde hace muchos años, los objetivos que en éstas se persiguen, así como la metodología empleada y los recursos destinados, difieren en mucho de ser superficiales, y tienen miras hacia los objetivos esenciales de la educación superior, como manifiestan Lobato y otros (2004).

A menudo, la mentoría se relaciona con términos como apoyo, ayuda, asesoramiento, acompañamiento, autorrealización, conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes incluso orientación o guía (Romero Rodríguez (coord.), 2002; Álvarez Pérez y González Alfonso, 2005; Valverde Macías y otros 2003-

2004, García Nieto -dir.-, 2005) que son habitualmente empleados en el ejercicio de la tutoría universitaria, y que cobran un significado diferente cuando se concretan las finalidades perseguidas en cada una de las acciones. Claramente un tutor realiza éstas y otras funciones, pero con finalidades muy diferentes, tal y como se viene plateando en este trabajo.

La orientación que se defiende en la tutoría, más que facilitar información, pretende que el alumno la encuentre. Persigue acompañarle y orientarle en el desarrollo de cualidades que potencien su autonomía en la transformación de información, aunque pueda en ocasiones ser conveniente facilitarla para ahorrar tiempo, energía y desgaste personal. Lo que será más valioso, no es la información en sí, sino el producto de la actividad crítica y reflexiva sobre la misma. No muestra por tanto el producto por encima del proceso, sino que genera en el alumno procesos que necesariamente concluirán en singulares productos, y todo ello desde lo particular de cada persona. Por eso las temáticas no están previamente elaboradas, se van construyendo en la interacción, y no se guía por un camino sino que se orienta y se alienta su construcción, en contraposición a lo que se plantean Romero Rodríguez (coord.) (2003: 10) cuando afirman que el tutor pide a los mentores que “traten de no apartarse en exceso de las directrices marcadas, especialmente en aquellos temas que pueden ser pertinentes en un momento determinado del curso” justificándolo del siguiente modo: “la idea central de ofrecer un ‘temario’ es que todos los alumnos tutelados reciban información sobre los temas estrella que consideramos más importantes, y que lo hagan en el momento más adecuado” (Ibíd.: 10). Cabe decir al respecto que esta afirmación conlleva en su práctica una falta de preparación para el adecuado ejercicio de las libertades.

Entendida así la orientación, la tutoría, con un carácter integral, supera el ámbito de las informaciones formales, burocrático-administrativas, incluso en el plano de las decisiones curriculares. Las supera porque aquella deja de cobrar el interés más acuciante en el alumno, quien descubre como una necesidad y

un verdadero apoyo, el desarrollo de habilidades y capacidades que promuevan la construcción de conocimiento a partir de una temática propuesta, un saber previamente elaborado que requiere ser trascendido en el mismo momento en que se alcanza su comprensión.

De esta manera, se contribuye a las finalidades de la universidad en lo referente a la generación de conocimiento, revirtiendo en la aproximación definidora, detección y resolución de necesidades sociales con la intención de superarlas en continuo proceso de mejora.

Y estas actividades no precisan quedar restringidas a la práctica del docente en el aula, ya que pueden verse apoyados con la figura de un tutor, también docente, tal y como se va concretando en este trabajo.

La tutoría supone un cambio en el enfoque de los modelos de enseñanza y aprendizaje. Se abandona el dirigismo docente para situar al alumno como centro del proceso, fomentando su participación activa. No debemos confundir esto con el hecho de que la presencia del profesor deje de ser un elemento necesario e imprescindible; debe entenderse en su modo más acertado: la dinámica del proceso no se centra en una transmisión pasiva de saberes, sino en la construcción activa de conocimiento singularizado en cada alumno, a partir de la temática propuesta por el docente y con la ayuda de éste o persona colaboradora suya. Por supuesto, esto requiere una manera diferente de organizar la dinámica del aula y de evaluar al alumno, además de posibilitar un mayor desarrollo de sus cualidades, que están permanentemente manifestadas en las capacidades, habilidades y destrezas propias de los procesos de formación universitaria. Así se potencia un desarrollo respetuoso y promotor de la singularidad que caracteriza a cada persona, proceso en el que se ejercen y practican las libertades en su ejercicio compartido, el único en que están verdaderamente; y que será acompañado por el tutor y el profesor. Este proceso puede verse apoyado en alguna de sus concreciones con alumnos de últimos cursos, mejor de doctorado que, con el suficiente grado de interés,

responsabilidad, conocimiento y compromiso, puedan mostrarse cercanos y disponibles para los alumnos. Aquí la mentoría y la denominada tutoría entre iguales; esta última como adaptación a nuestro contexto de las experiencias en el sistema británico y anglosajón, descritas por Lobato y otros (2004), tendrían sentido.

PLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4. PLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Algunos aspectos que han cobrado reciente importancia en el entorno universitario europeo, en el que se incluye España, han sido los procesos de orientación, procesos que no siempre se sitúan integrados en la práctica docente. Una muestra representativa de este hecho se encuentra en el significado que el Consejo de la Unión Europea elabora en referencia a este término, cuando se hacen conscientes de que

En el contexto del aprendizaje permanente, la orientación hace referencia a una gama de actividades que capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus capacidades e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias. (Consejo Europeo (2004: 2)

Con ánimo de alcanzar mayor claridad, especifica el Consejo en una nota a pie de página que “entre dichas actividades se incluyen la información y el

asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de la carrera" (Ibíd.: 2). Parece escapársele al Consejo el verdadero e inexcusable sentido del aprendizaje y, por ende, de la enseñanza: el conocer al servicio de la mejora en las formas de vivir de toda la humanidad y, el resto de objetivos, no son sino las concreciones manifestadas de esta finalidad. Pretenderlas, sin atender su causa generadora, conlleva un error que imposibilita su alcance adecuado pues, olvida el fundamento que las hace convenientes para quien las realiza. Las actividades que se incluyen en la orientación, están todas presentes en su mejor manifestación, en un ejercicio de tutela, enraizada en la docencia, al que debe atenderse desde las universidades.

Cuando la orientación es consecuencia de un ejercicio didáctico en ajustada continuidad con el iniciado en las aulas, pretendiendo alcanzar mayor profundidad y amplitud en el conocer y en el conocimiento como su efecto, entonces, y sólo entonces, debiéramos llamar a las diversas concreciones en las que este ejercicio puede manifestarse, tutoría universitaria. Así propuesta, se hace necesario distinguir causa y efecto: aquella, función propia del docente universitario, el académico suele denominarse en el ámbito anglosajón para entender que no sólo se incluye al profesor universitario, sino también; éste con potencialidad suficiente para incidir en modo directo sobre la formación de los alumnos universitarios, sobre el ejercicio de su razón orientado hacia la búsqueda de estados generales de bienestar en la humanidad y, por ello, sobre su persona y las funciones que como profesional desempeñará al servicio de la sociedad, obviamente, entonces, también sobre lo que suele denominarse su formación académica. Así se logra la mejor forma de orientación, aquella que es derivada de una acción docente de tutela. Es precisamente aquí donde se centra este trabajo de investigación. Sus interrogantes giran en torno a la tutoría como función inherente a la docencia, función que favorece el

cumplimiento de los objetivos universitarios y las demandas de la Unión Europea en relación con la educación superior.

No logra el Consejo de la Unión Europea alcanzar este sentido en la acción de tutela, cuando la reduce a una actividad orientadora basada en facilitar información a los ciudadanos acerca de las salidas profesionales, y del grado de adecuación en el manejo de ciertas rutinas procedimentales a los requerimientos prácticos exigibles desde un desarrollo de la profesión que reduce al profesional a un mero ejecutor de ciertas estrategias que no afectan a los aspectos esenciales de la profesión. Estos permanecen intactos y, con ellos, la posibilidad de poner la profesión al servicio del bienestar general de la humanidad, pues no supera el beneficio de quienes utilizan las profesiones para alcanzar sus propios intereses. En la última y más reciente resolución del Consejo de Europa (2008), se busca poner en práctica servicios de orientación que informen a los estudiantes acerca de las profesiones existentes y más demandadas y las rutinas que demandan los empresarios que se encargan de su desarrollo, con la finalidad, aseveran, de que los ciudadanos adopten las decisiones más convenientes en materia de educación. Subordinan, entonces, la educación, como actividad naturalmente reclamada para la mejor conformación de los seres humanos, a un ejercicio que busca alcanzar los intereses de quienes más poder tienen en el mercado; lo que conlleva un ejercicio de la docencia que persigue un dominio en el alumno de ciertas estrategias rutinarias que anulan, en el mejor de los casos, cualquier forma de innovación basada en un ejercicio creativo que busque una superación continua de lo conocido. Se busca la docilidad en las respuestas a las demandas para alcanzar intereses que no se orientan hacia la satisfacción de las necesidades de la humanidad, lo que contribuirá a hacer desaparecer la actitud reflexiva y crítica tan necesaria en la generación del conocimiento que tienen como finalidad seguir conociendo en busca de una más y mejor comprensión del universo, como medio para lograr encontrar mejores formas de vivir.

Todo profesor universitario tiene un tiempo reservado de atención a los alumnos, tiempo que viene denominándose tutoría. Sin embargo, las condiciones en las que se desarrolla la docencia universitaria no favorecen que este tiempo pueda ser aprovechado para tal fin. Alumnos y profesores han conformado una serie de acciones que no pueden considerarse propias de la tutoría universitaria por no alcanzar los propósitos de ésta. Dado el actual entorno universitario, ¿podemos hablar de tutorías? ¿Qué diferentes matices están presentes en el actual sistema de orientación universitaria? ¿Qué prácticas de tutoría y de orientación se vienen desarrollando en las universidades españolas? ¿En qué medida pueden ser mejoradas estas prácticas y orientadas hacia las finalidades del EEES? ¿Qué condicionantes se precisan para ello? La respuesta a estos interrogantes dará una visión general del desarrollo de la temática de este trabajo, y contribuye a la construcción de las siguientes conjeturas:

- La tutoría universitaria aparece como un apoyo reclamado para la consecución de la docencia universitaria exigida por el EEES
- Los alumnos de la facultad de educación – Centro de Formación de Profesores – y de otras facultades de la UCM, reclaman una práctica docente de la tutoría universitaria esencialmente distinta a la actual. Su realización es posible.
- La proliferación de experiencias de tutoría en la universidad española no está atendiendo a los fundamentos y métodos de generación del conocimiento.
- Es posible, en el seno de la universidad española, implementar las condiciones necesarias para instaurar prácticas de tutoría que mejoren la formación de sus egresados desde el conocimiento.

4.1. Objetivos de la investigación.

Una de las finalidades principales que la convergencia europea en materia de educación superior reclama, es el diseño de procesos formativos que incidan en el ejercicio de aquellas cualidades de los alumnos que persiguen un compromiso personal en la construcción de mejores formas de vida para la humanidad, cualidades que también se manifiestan en capacidades y habilidades propias del desempeño de una profesión. Para ello, los procesos de formación de conocimiento y, las universidades como instituciones de especial relevancia en la construcción de los mismos, tienen una gran responsabilidad en el diseño de prácticas docentes que persigan este cometido desde sus fundamentos y métodos. En la habitualmente denominada sociedad del conocimiento que, coincidiendo con González Jiménez (2005a: 717), debiera llamarse Edad del Conocimiento, éste, como producto de la razón humana, se considera el principal elemento de desarrollo y progreso de las sociedades y de la humanidad en general.

Las habituales prácticas de presentación del conocimiento docente en las aulas, como principal punto de partida para promover el de los alumnos, pueden tener en la tutoría, tal y como aquí se propondrá, su mejor continuación, no sólo como aclaración de la temática allí expuesta, sino como profundidad y ampliación de la misma y, por ello, como procedimiento que incide en el más beneficioso desarrollo personal; desarrollo que tendrá una de sus manifestaciones en las competencias profesionales. Este camino constituye uno de los mejores para el alcance de la integración del alumno en la sociedad y su contribución al progreso de la misma desde un enfoque orientado hacia el logro sucesivo de un estado de bienestar generalizado.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se sintetizan las pretensiones de este trabajo en las siguientes:

1. Mostrar la necesidad existente de una práctica de la tutoría que repercuta en el proceso de formación universitaria y su adaptación al EEES.
2. Recoger las experiencias de tutoría, y de otras prácticas que en la actualidad se vienen desarrollando en las universidades españolas, señalando los aspectos que pueden y deben mejorarse.
3. Elaborar una propuesta para instaurar en la universidad española el ejercicio de una tutoría docente que atienda a las consideraciones fundamentales y permita su concreción ajustada a la singularidad de cada entorno universitario.

En definitiva, la finalidad en la que se integran las pretensiones anteriores, consiste en plantear unas directrices para la realización de tutorías universitarias integradas en la actividad docente, en el seno de la actual universidad española y, acorde con lo exigido por la convergencia europea en materia de educación superior. De esta forma, se busca preparar el camino que permita la conformación del tutor universitario y su inclusión en la docencia.

4.2. Metodología de la investigación

Asistimos en nuestros días a un notable progreso de la investigación educativa. La adscripción pura a los habitualmente llamados modelos teóricos, y también paradigmas, está, afortunadamente, dejando de ser la práctica más empleada para investigar los fenómenos educativos. Hoy, gran parte de las investigaciones que se producen en nuestro ámbito de conocimiento, no se ven del todo integradas en lo que se vienen denominando los métodos cualitativos, o métodos cuantitativos. Se acepta que los procedimientos que impulsan el conocimiento científico, procedimientos de observación de fenómenos que

acontecen en la realidad, son de muy diversa composición, precisamente para ajustarse todo lo posible al fenómeno que pretendemos comprender con intención, no tanto de describir, sino de apoyarnos en lo observado para descubrir qué aspectos permiten alguna modificación que propicie, en algo, una mejora en las formas de vida, como viene señalando Moral Santaella (2006: 153) apoyándose en Hostetler (2005) al indicar que la investigación educativa no lo es sólo por los métodos empleados, sino por su capacidad para mejorar el fenómeno investigado. Observar en educación no es cometido que pueda alcanzarse extrapolando procedimientos que se aplican en otros ámbitos del conocimiento. Más bien se busca su ajustada combinación en el singular diseño de cada investigador, conformando un proceso conveniente a las finalidades perseguidas.

No es extraño, por tanto, un planteamiento que considere que "(...) el método es importante como guía; pero en la medida en que uno se sienta excesivamente encorsetado por los meticulosos requisitos del método, puede ver anulada su creatividad" (Bisquerra, 2000: 278), lo que nos hace valorar como positivo el singular ajuste de la metodología de investigación en los fenómenos educativos, más allá del inapropiado término de creatividad; término que el autor lo emplea sin las exigencias preventivas que este término tiene: la creatividad puede aceptarse, siempre que provenga de un esfuerzo y trabajo basado en los conocimientos previos, sus manifestaciones presentes y sus proyecciones futuras, y todo ello con su inseparable conformación neurológica. Lo que puede verse anulado, entonces, por la rigidez de un método de investigación, es la potencialidad para atender a las causas de los fenómenos observados, observación que se verá esencialmente afectada por sus precedentes, y desde ahí, transformarlos; lo que González Jiménez (2005a: 730) expresa diciendo que "En educación lo que se busca son los principios que impulsan la ejecución de las operaciones, (...) y el dominio singular que de esos principios alcanza cada persona". Para ello, siguiendo el planteamiento de

investigación que propone González Ballesteros (2003:6-15), pueden planificarse una gran amplitud de procedimientos de investigación, combinación de diversas formas de observar, para lograr con precisión suficiente, un acercamiento a los fundamentos de la realidad; suficiencia que permitiría una significativa transformación del efecto en beneficio de la humanidad. Tal combinación se haría con intención de lograr alcanzar una proximidad a las causas que permita una intervención relevante sobre las mismas. En educación buscamos intervenir sobre la razón humana (González Jiménez, 2005b) cuyas características determinan un inabarcable campo de variabilidad que imposibilita controlar y reproducir la experiencia en un laboratorio, al estilo de las Ciencias de la Naturaleza, más bien, se precisa observar fenómenos que están en continuo proceso de cambio, lo que requiere una combinación de diversos instrumentos de observación y distintas perspectivas de una misma realidad, de cuya singular combinación, puedan obtenerse conclusiones relevantes.

Así, el grado de generalización siempre será muy limitado, tanto más, cuanto más pretendamos controlar los efectos. En educación, los resultados de la investigación, deben ser sobre las causas, y así, deben proponer fundamentos a partir de los cuales construir los singulares procedimientos que una realidad concreta esté demandando. Los efectos, por tanto, son impredecibles en su totalidad para la razón humana, ya que dependen del ajuste que deba hacerse a las características de cada situación y contexto.

4.2.1. Características y límites de la investigación educativa.

La educación como ámbito de conocimiento presenta una serie de particularidades que la distinguen de otros, a la vez que determina y acota los procesos de investigación que sobre ella pudieran generarse. De entre los

autores que sintetizan estas cotas, se destacan a McMillan y Schumacher (2005: 28 –30), por el carácter reciente y sintético de sus aportaciones y a González Jiménez (2005a) que las completa y prolonga. Sobre la base del pensamiento de estos autores, en relación con las propuestas y aportaciones de Moral Santaella (2006), Gil Flores (2003) y Mateo (2006) se destacan los siguientes aspectos:

- **El ser humano y el conocimiento por él generado**, constituyen a menudo el elemento central de la investigación educativa. La complejidad que entraña el ser humano en cuanto a sus formas de pensamiento y conocimiento, es un condicionante ineludible de la interpretación de los fenómenos que acontecen en la realidad. Esta complejidad, sobrepasa desmesuradamente la que presentan otros seres vivos de la naturaleza, y cómo no, la de los seres no vivos. Por tanto, a los límites establecidos por la ética y el bienestar de las personas que pretendemos investigar, hemos de añadirle la imposibilidad de reducción a un número cuantificable de variables interrelacionadas. De ello da buena cuenta Gil Flores (2003: 242-246) cuando, en su intento de ensalzar los métodos estadísticos en la investigación educativa, no puede dejar de advertirnos algunas de sus limitaciones en el uso, de entre las que se destacan para esta investigación las siguientes: reducir la observación a la perspectiva del fenómeno que la estadística logra alcanzar; pretender avalar los resultados de un estudio a través de los procedimientos estadísticos utilizados o la complejidad del paquete estadístico informatizado; la representación numérica de la realidad no alcanza la construcción de un significado ajustado a su naturaleza, dado el carácter multifacético de los fenómenos educativos y su estrecha relación con el contexto en el que suceden; la medida que utilizan los procedimientos estadísticos no se ajusta a las causas que generan las observaciones, la estadística trabaja con un número limitado y controlable por el ser humano de variables, lo que no se

corresponde con el tamaño de la variabilidad que caracteriza los fenómenos observados en educación. El objeto de la investigación es el conocer, actividad esencialmente humana que requiere el adecuado ejercicio de la razón (González Jiménez, 2005a: 719) En educación, se nos manifiestan los efectos del ejercicio de la actividad racional al significar el mundo y, observamos qué les hace posible, la raíz de dichas manifestaciones. Se analizan los fenómenos buscando hacia dónde se orientan impulsados por la relación y global conformación de sus fundamentos generadores. Se persigue mejorar el sentido de esa orientación, para que tenga, en consecuencia, una alteración significativa y trascendente del proceso que genera el efecto.

- **El carácter público de la mayor parte de las instituciones educativas** es frecuentemente una condición muy influyente en las investigaciones que las toman como ámbito de su actividad. La siguiente cita, muestra con gran claridad y concisión, en qué medida afecta esta característica a los procesos de investigación.

La potencia transformadora que tienen las propuestas de una investigación educativa que afecta a los fundamentos del conocimiento que se esté proyectando supone acometer procesos educativos que no son fácilmente comprensibles por quienes se encuentran en posiciones y estamentos con capacidad para disponer los recursos necesarios, ignorancia que provoca el rechazo de las mismas por escapar a su control, haciendo peligrar el poder que ostentan. Investigar sobre las consecuencias obliga a generar propuestas que llevan asociados cambios esenciales y que rompen con la inercia de lo instaurado, siempre que esa inercia no esté provocando los efectos más beneficiosos. Esa ruptura infunde temor en quién más que preocuparse por el bienestar generalizado, se ocupa de sus propios intereses, aprovechando lo favorable de las circunstancias que se le presentan. ¿Por qué sino suele argumentarse la dificultad para acometer

las propuestas en lugar de la ineficacia de las mismas? Lo que es acorde con lo señalado por otros autores:

La naturaleza pública [en el sentido de generalizada, conocida] de la educación también influye en los tipos de temas que se investigan. Muchos estudios hacen que los sujetos y otros grupos sean conscientes del tema de investigación. Algunos temas pueden ser demasiado controvertidos para una comunidad conservadora o producir desavenencias en los órganos directivos. Algunos estudios no son llevados a cabo debido a las posibles reacciones posteriores que pueden ser perjudiciales para el mantenimiento de una organización educativa. (McMillan y Schumacher, 2005: 29).

- **Limitaciones para su generalización:** frecuentemente, la investigación educativa requiere el empleo de métodos de aproximación a una realidad, singular y localizada y de difícil generalización a todo el universo de situaciones posibles. Mediante estas metodologías se pretende encontrar la manera de desarrollar un potencial de cualidades que permita elaborar respuestas concretas a interrogantes particulares en cada situación. No hay dos circunstancias vitales idénticas. La investigación educativa no pretende elaborar respuestas que puedan ser universalmente generalizadas, las características de su objeto de investigación, la razón humana, se lo impiden; lo que se investiga es la generación de procesos que permitan construir respuestas cuando sean necesarias en cada circunstancia particular. Procesos que tienen que estar permanentemente completándose. Así lo expresa González Jiménez (2005a: 733-734) cuando afirma:

(...) parece que el conocimiento científico, en educación, no obedece a una copia de lo que se hace en las convencionalmente llamadas ciencias de la naturaleza pues, aunque el ser humano es un hecho de la propia naturaleza, la manera de generar y generarse el conocimiento

sobre ella, y de sí mismo por tanto, tiene unas características diferenciadoras, y en ellas está la educación.

- En cuanto a la **medida**, continuando con este último autor, cabe resaltar la dificultad para hacerlo en los procesos educativos; éstos abordan cualidades de la razón sobre los que la medida tan sólo puede establecer cotas de amplitud y extensión. Todas las respuestas encontradas son siempre en algo inexactas, y es muy difícil encontrar el grado de inexactitud, pues depende del conocimiento y éste es singular para cada ser humano. Medir cuantitativamente exige una magnitud estándar y universal que permita cuantificar. Esto no es posible cuando nos referimos a la razón, pues aún siendo una cualidad universal del ser humano, se singulariza y construye en cada uno de ellos, impidiendo que podamos elegir qué hombre tienen la medida estándar. Medir, hay que medir, pero su resultado sólo es un referente para acotar la amplitud del campo de aplicación, no la consideración de aquello que se pretende aplicar:

(...) la cantidad nada dice sobre la singularidad de las cualidades y capacidades cuya existencia y utilidad es determinante en educación. Ninguna cualidad está nítidamente definida, por eso que las diferencias cualitativas suelen ser los primeros resultados de las indagaciones propias de los comienzos de las investigaciones. (González Jiménez, 2005a: 726)

La cantidad de los datos poco aporta sobre las cautelas a tener en el momento de aplicar, éstas se derivan de la singularidad de quien aplica y a quien se le aplican, y en poco se aproximan a las particularidades de quien las realiza y de aquellos de quienes se obtienen y las variaciones que representan.

- La **objetividad** como característica a la que tender, siendo conscientes de la imposibilidad de su total consecución, pues todo dato de la realidad ha de ser significado por la singular razón del observador, cuyo ejercicio depende de las significaciones precedentes y se proyecta en un

conocimiento que busca ser compartido por otros observadores que se aproximen al fenómeno; y lo busca como pretensión que no puede asegurar su total exactitud, pues el investigador no posee un total dominio del proceso racional a través del cual significa, ni de todas las relaciones que para tal proceso pudieran establecerse. Así el conocimiento, siempre con un cierto grado de parcialidad, como afirma González Jiménez (2005a: 729):

la posibilidad del conocimiento completo de los objetos no es alcanzable en cuanto no lo es la totalidad del proceso de su conformación definitiva (...), ni de la totalidad de sus relaciones: los significados siempre son explicaciones parciales. La objetividad es una aspiración de valor creciente en cuanto aproximación al objeto del trabajo de la razón subjetiva y singularmente situada en el proceso de la evolución, el cual contiene la explicitación de la objetividad pero de manera sucesiva, necesidad sucesiva y, por ello, no suficiente.

La objetividad, para McMillan y Schumacher (2005:13) está relacionada “con la calidad de los datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o tienen en cuenta su subjetividad”. Estos autores, al igual que la mayoría, consideran que el razonamiento lógico es inductivo y su objetivo descriptivo. Las explicaciones son en realidad resumen de generalizaciones y de interpretaciones para el caso de las conclusiones, siempre provisionales (Ibíd.: 14)

En este trabajo, se persiguen estas características inherentes a la investigación educativa. Servirán como punto de partida para las elecciones metodológicas y el diseño de las tareas y actividades que se realizan. El procedimiento de investigación que se sigue, se orienta hacia los fundamentos de la actividad de tutoría más que hacia sus recientes manifestaciones, aunque éstas puedan servirnos para llegar a aquellas, pues como afirma González Jiménez (2005a: 730):

En educación lo que se busca son los principios que impulsan la ejecución de las operaciones no a éstas en sí mismas, (...) y, se busca, también, el dominio singular que de esos principios alcanza cada persona.

4.2.2. Construcción del enfoque metodológico.

La mayor parte de los autores, entre los que destacamos a (Bisquerra, 2000: 12-15), coinciden en situar el origen de lo que hoy denominamos procesos de investigación educativa a finales del siglo XIX, cuando empiezan a surgir obras de pedagogía experimental que se sistematizan a principios del XX, adquiriendo gran desarrollo durante los primeros veinte años. La aplicación de los métodos estadísticos y la investigación cuantitativa son los métodos mayoritariamente empleados en esta época. Sin embargo, a finales de este siglo, tras comprobar que el pensamiento conductista y estos métodos de investigación no lograban generar un conocimiento científico que resolviese los interrogantes y problemas planteados, comenzaron a surgir los métodos cualitativos.

De entre las aproximaciones definidoras que los autores refieren acerca de la metodología cualitativa en educación, se considera la siguiente como la que mejor se aproxima al concepto:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003: 123)

A menudo sucede, que los investigadores educativos, se refugian en metodologías cualitativas que describen los efectos percibidos, olvidando un análisis de las causas que provocan las situaciones por ellos descritas, "(...)

llegando a saber, ni siquiera de forma diferente, lo que ya conocían: obtener otra descripción más de lo existente dejándolo intacto", González Jiménez (2005a: 737). En ocasiones incluso, se habla de la combinación con datos empíricos obtenidos de fuentes estadísticas para asegurar el ajuste de las descripciones. Sin embargo, la necesidad de buscar explicaciones que justifiquen los efectos observados, proponiendo actuaciones sobre ellas como medio para avanzar en el conocimiento, entendiendo la investigación educativa como una práctica conducente al progreso, más allá de la mera descripción.

Autores como Taylor y Bogdman (1992: 20-23) caracterizan las metodologías cualitativas de la siguiente manera, en la que se presentan ajustadas y oportunas apreciaciones:

- **Inductiva:** no hay hipótesis preconcebidas sino que se elaboran las teorías a partir de los datos obtenidos. Los interrogantes son de formulación muy débil y se sigue un diseño flexible. La investigación se va haciendo y modificando en función de los resultados que se van obteniendo. No obstante, toda inducción parte de una hipótesis o conjetura; que se genera con una imaginación bien enraizada en el conocimiento previo desde el que observamos. Cabe señalar además que el grado de generalización de ese producto final se ve muy reducido en el ámbito educativo, pues es un producto que pretende encontrar procedimientos que fundamenten las singulares construcciones que deben elaborarse para incidir en cada realidad educativa, única e irrepetible en su totalidad, dado que es resultado de alguna racionalidad. En el decir de Dewey (1944:23) cabe apuntar que

Ninguna conclusión de la investigación científica puede convertirse en una regla inmediata del arte educativo. Pues no existe una práctica educativa cualquiera que no sea sumamente compleja; es decir, que no contenga otras muchas condiciones y factores que estén incluidos en el hallazgo científico.

- **Perspectiva holística y global:** se tiene en cuenta a las personas y el escenario en el que se desarrollan sus vidas, de forma global y no parcializado en variables. Los productos de la racionalidad no pueden ser determinados por un conjunto de variables pues, cada una de ellas, en su proyección, representa todo un campo de variabilidad que nunca llega a ser de todo alcanzado por el observador. Por ello, los procedimientos empleados deben construirse con afán de atender la complejidad de las personas, sus procesos de pensamiento, sin reducirse a los resultados de ese proceso. Un atender a las causas que posibilitan y explican los resultados observados. Los efectos de la educación se constituyen en relación con el entorno donde acontecen, por lo que este debe considerarse en el proceso y las conclusiones de los procesos de investigación.
- **Abierta:** al manifestar lo observado se persigue siempre, desde un alcance racional, la búsqueda de aquello que ha podido ser comprobado y contrastado en algún modo, estableciendo las cautelas que precisa el carácter temporal y parcial propio del ejercicio de la razón, buscando conocer la realidad que desde una postura abierta. Es un procurar que se conoce necesariamente incompleto.
- En lo referente a la **validez** y fiabilidad de los datos, la primera dependiente de la segunda, no es posible la aplicación de métodos estandarizados, lo que no implica un alejamiento del rigor necesario en la adopción de criterios que se construyen en el propio proceso de investigación y se orientan hacia una transformación de la realidad en beneficio del fenómeno investigado. Tradicionalmente se han considerado la observación persistente y prolongada, la triangulación, la revisión de los instrumentos por expertos, la clasificación de los fundamentos del investigador, la comprobación... los aspectos que otorgaban validez a los procesos cualitativos de investigación. Hoy día, se ven superados por otros

que buscan una validez consensuada que, Moral Santaella (2006) propone se busquen de forma que se hagan presentes los significados de los implicados en la situación que se investiga, buscando con ello trascender la propia percepción del investigador; adoptar una actitud crítica; promover la acción entre las personas implicadas a través de propuestas de mejora y, mostrar con claridad el proceso seguido en la investigación. Así, algunas exigencias que deben hacerse a la investigación cualitativa buscarían la transparencia en la planificación del proceso de investigación y la generación de contrastes, y la precisión en los criterios de validez adoptados, relativos a las fuentes de obtención de significados, al ajuste a los precedentes que conforman la realidad investigada y a la amplitud de los fenómenos observados buscando una representatividad en los diferentes fenómenos que acontecen en esa realidad.

La validez de la investigación, siguiendo a Moral Santaella (2006: 161) es, por tanto, un proceso de adopción de criterios y toma de decisiones orientados a considerar y concretar:

- Los fundamentos de partida del investigador, esos que determinan el enfoque desde el que los datos van a ser significados.
- Los procedimientos de observación de la realidad.
- La planificación de informes que superen la mera descripción de las observaciones para atender a la construcción de un conocimiento, basado en la significación de los datos y la atención a sus causas, que mejore la realidad.
- El entorno en el que se realiza el trabajo y la afectación del fenómeno investigado por esas circunstancias históricas, culturales, personales...

- El significado de la realidad construido sobre el de los agentes implicados y afectados para buscar una convencionalidad coherente y compartida.
 - Las aportaciones del investigador trascendiendo el nivel descriptivo, para elaborar propuestas dirigidas a la construcción de procedimientos de transformación de esa realidad en beneficio de todas las personas afectadas con miras a un beneficio en toda la humanidad.
 - Procedimientos para representar los datos observados
 - Las observaciones hacia las causas para promover una mirada que busque siempre un cambio radical.
- **Singularizan** los métodos empleados a la complejidad del fenómeno a estudiar, y todos los fenómenos humanos en cualquier conjunto de circunstancias, son susceptibles de investigación, entendiendo esto como una observación perseverante y minuciosa, sucesivamente sometido a un pensamiento reflexivo y crítico.
- Puede considerarse como un **arte**, fruto de una evaluación permanente y continuada que va orientando la planificación del procedimiento de investigación.

4.2.3. Planificación de la investigación.

En este trabajo se ha querido ir más allá del carácter meramente descriptivo que los autores suelen conferir a este tipo de metodología. Su finalidad no es sólo mostrar la realidad observable en relación a la tutoría. Se pretenden superar esta realidad proponiendo una práctica que se ajuste más a

las finalidades propias de la universidad en el entorno del EEES. El enfoque, por tanto, puede denominarse, siguiendo a Cardona (2002: 29-31) **enfoque epistemológico**. Desde el que se construyen procedimientos de observación acordes con los denominados métodos cualitativos de investigación, buscando trascender un objetivo meramente descriptivo e interpretativo, sino que principalmente se plantea en qué manera dichos fenómenos pueden mejorar. Se basa en procesos de reflexión que permiten la comprensión de las condiciones que configuran los fenómenos y van determinando las acciones, lo que provoca que los participantes puedan convertirse en investigadores - el profesor como investigador -. Como punto de partida considera los problemas reales, informando de las causas que los originan y los métodos de mejorarlos. "Supera la pasividad de la ciencia social interpretativa, porque además de comprender propone acciones para resolver los problemas" (Ibid.: 30); es decir, se pretende explicar las descripciones y elaborar respuestas a los problemas, respuestas que se consideran incompletas y falibles, lo que reclama la continuidad permanente del trabajo investigador. Aunque esta investigación no es experimental, y muestre una clara tendencia por los métodos que habitualmente se denominan cualitativos, se apoya en algunas herramientas que, con frecuencia, se pretenden incluir en la investigación cuantitativa, clasificación que adoptada en toda su pureza, carece de sentido en el ámbito de la educación, pero que se considera adecuada en un cierto grado de su desarrollo para el apoyo y contraste de los resultados que finalmente obtendremos.

El proceso de investigación se plantea revisando algunas temáticas fundamentales para entender dónde se sitúa la tutoría universitaria. Así, una revisión general sobre la situación actual de la universidad, sus fines y cometidos y las implicaciones que tienen para los mismos la génesis y construcción del EEES ayudará a entender las circunstancias en las que cobra sentido y se fundamenta la singular práctica de la tutoría que se propondrá

como resultado del trabajo de investigación. Una descripción de la orientación universitaria en Europa permite concluir los fundamentos para el análisis sobre la tutoría universitaria en España; recogiendo además, una valoración de las principales prácticas que, a menudo, aparecen relacionadas con la tutoría, con la intención de aclarar su cometido y distinguirlas de lo que se considera en esta investigación su esencial ejercicio en la docencia universitaria.

Las conclusiones, vienen precedidas por un trabajo de campo centrado en el análisis cuantitativo y cualitativo de documentos técnicos institucionales que recogen los programas de tutoría elaborados, cuestionarios aplicados a alumnos de diversas facultades de la UCM y, a tutores de diferentes universidades españolas comprometidos en la instauración de actividades de tutela universitaria; análisis que nos muestra la visión que tienen sobre la cuestión de la tutoría: concretamente el valor que le confieren en sus actuales estudios, la percepción sobre su actual práctica y las consideraciones que estiman en relación a su mejora. Dentro de la UCM, la investigación realizada se apoya de manera especial en su Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado-, donde la generación del conocimiento sobre los fundamentos y métodos de la docencia es actividad propia, conocimiento que demanda una especial preparación en los profesores universitarios, y por ende, un especial cuidado en el ejercicio de la tutoría como apoyo necesario en la docencia.

Para todo esto y, dado el carácter cualitativo de la investigación, este trabajo se basa en las siguientes fuentes de información a través de las cuales, y siguiendo a McMillan y Schumacher (2005:110), se va reformulando el problema y concretando la planificación del proceso de investigación:

- Revisión y análisis de los documentos que orientan el desarrollo de la convergencia europea en materia de educación superior y de aquellos que vienen estableciendo los fundamentos de la tutoría tal como se viene considerando actualmente en España.

- Revisión y análisis de las experiencias destacadas y consolidadas por las universidades españolas, en los documentos elaborados por estas instituciones.
- Recogida de información y análisis de la percepción que tiene una muestra de alumnos universitarios de UCM sobre la tutoría integrada en la práctica docente.
- Aplicación de cuestionarios a docentes, tutores en experiencias concretas que se desarrollan en España.

Con todo este material y una vez descrito el acerbo circunstancial que se presenta, así como el problema que planteado, se elaboran las líneas generales y fundamentales para la práctica de la tutoría universitaria, atendiendo a las finalidades de la misma, las cualidades del tutor y un proceso para su selección y formación; todo ello con la intención de contribuir a la elaboración de un procedimiento que mejore la situación actual.

Conscientes de la amplitud y complejidad del ámbito de investigación, y de la finalidad de este trabajo conducente a la elaboración de la memoria de Tesis Doctoral, conviene apuntar que esta propuesta sienta unas bases que podrían ser mejoradas en su concreción práctica a la hora de iniciar experiencias ajustadas a las particularidades de cada universidad. Dos universidades se consideran especialmente relevantes para desarrollar estas propuestas: la Universidad de Castilla La Mancha, donde la tutela universitaria ya está instaurada y puede reforzarse en sus fundamentos para que trascienda el carácter informativo y sea un ejercicio de auténtica docencia, y, la ya mencionada UCM, donde se precisa de la tutoría para cumplir con las exigencias del EEES, tal como se viene persiguiendo en los últimos años al respaldar varias investigaciones conducentes a su implementación. El conocimiento cercano de ambas instituciones desde la práctica docente me permite identificar aquellos

elementos que favorecerán su desarrollo, inicialmente desde experiencias piloto que puedan posteriormente encontrar su proceso de instauración.

4.2.4. Instrumentos y procedimientos para la recogida y el análisis de la información.

Se indican aquí las herramientas diseñadas, valorando las orientaciones publicadas sobre métodos de investigación educativa y su aplicación a las finalidades perseguidas en este trabajo, finalidades que se han ido concretando a la luz de los resultados que se iban obteniendo.

Por una parte, el análisis de la documentación bibliográfica principalmente utilizada, disponible en revistas científicas, libros y páginas web de diferentes organismos, obligó a consultar diferentes bases de datos, entre otras, los fondos documentales de la UCM, la biblioteca del CIDE y las publicaciones del MICIIN, además de la red europea de intercambio de información EURYDICE. Además de numerosas fichas con citas textuales de autores, síntesis de sus principales pensamientos y reflexiones críticas a los mismos, las experiencias puestas en marcha por diversas universidades se han analizado comparativamente siguiendo un registro de observación que puede consultarse en el anexo V. Los resultados se presentarán en el capítulo correspondiente.

Para recoger la opinión de los alumnos, se elaboró un cuestionario, dividido en dos partes: la primera común a todos los alumnos y, la segunda, específica para los alumnos de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado-. Como ya se ha mencionado, el primero de los centros es considerado un apoyo fundamental para la generación de conocimiento en el ámbito de la tutoría. Finalidad de este centro es, precisamente, la formación

docente, entre la que se encuentra, sin duda, la tutoría universitaria. En esta facultad deben ser generados los procesos de conocimiento que orienten la actividad formativa y educativa del resto de facultades. Estas apreciaciones otorgan gran significatividad a las experiencias educativas que se proyectan sobre los alumnos, por ello la percepción que de la tutoría puedan tener los estudiantes de este centro, adquiere gran relevancia para este trabajo de investigación.

El cuestionario, se elaboró siguiendo algunos criterios en relación con el anonimato de los encuestados, con preguntas que no generen resistencia para ser contestadas, que recojan información útil para la práctica de la tutoría, y que nos permita un cierto grado de generalización de sus resultados.

Se tuvieron en cuenta, entre otros, las orientaciones que para la reflexión en torno a la elaboración de cuestionarios plantean Cohen y Manion (2002: 147 – 148), optando por un cuestionario de preguntas abiertas, con la intención de abarcar la complejidad de la temática y condicionar lo menos posible la respuesta del encuestado, comenzando con preguntas generales que, sucesivamente, van centrándose sobre los aspectos más específicos en los que se centra nuestra investigación, lo que es acorde con algunas de la aportaciones de Bisquerra (2000: 99 – 102).

Su elaboración definitiva estuvo condicionada por las valoraciones de siete expertos en el ámbito de la tutoría y la educación, todos profesores universitarios, y en su mayoría miembros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar –DOE– de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado -, y una prueba piloto que se realizó con una muestra de 28 alumnos, elegidos al azar.

Los resultados de la parte del cuestionario diseñada para los alumnos de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado– es la que se destina a ser soporte de las conclusiones en relación a la forma en que los

alumnos perciben la tutoría universitaria, mientras que, la elaborada para los alumnos de todas las facultades, tiene un carácter más general, se centra de modo global en la docencia y la formación de profesores universitarios, y se rescatan para este trabajo las preguntas a dos respuestas que dan un mayor ajuste a la percepción y sentido sobre la necesidad percibida por los alumnos de una práctica de tutoría universitaria distinta a la implantada en la actualidad.

Posteriormente, se elaboraron otros dos cuestionarios: uno para aplicar a vicerrectores, y otro, enviado a profesores universitarios que están comprometidos en el desarrollo de experiencias concretas de tutoría en sus respectivas universidades, con la finalidad de aportar una mayor precisión y rigor a las conclusiones que de los trabajos revisados se venían extrayendo. De este modo también se manifiesta el ajuste entre las necesidades detectadas en los alumnos y las experiencias desarrolladas, lo que permite explicar con mayor claridad los resultados que se vienen produciendo.

Fruto del proceso de reflexión crítica del análisis de estos datos, se obtienen las conclusiones que servirán como fundamento para construir las propuestas de mejora que finalizan este trabajo.

**APORTE
EXPERIMENTAL Y
DE CONTRASTE.
TRABAJO DE
CAMPO**

5. APORTE EXPERIMENTAL Y DE CONTRASTE. TRABAJO DE CAMPO

Investigar sobre la tutoría en la universidad exige observar, con cierto detenimiento, aquellos aspectos que subyacen en sus prácticas. Con esta parte experimental se pretende dar muestra de la insuficiencia que para alcanzar los estimables logros pretendidos por las instituciones universitarias. Se observa la actividad de los docentes investigadores, la practicada en las aulas y continuada en las tutorías. Se pretende ampliar el conocimiento analizando las aportaciones de alumnos y docentes que ejercen como tutores, junto con su proyección en los programas de tutoría. Se investiga para mejorar la enseñanza, y con ella el aprendizaje; se atiende a la tutoría como aspecto fundamental de este proceso. Se busca un aprendizaje como ampliación y profundización de las cualidades investigadoras de los alumnos. Así es el conocimiento universitario, más allá de cualquier forma de repetición y agostante conservación.

5.1. Antecedentes a la tutoría universitaria. Valoración de lo percibido por los alumnos.

Consideraciones de interés por su valor orientativo, comentadas con los datos y su posible interpretación, procedente de los alumnos, fuente que se estima fundamental y orientadora, aunque insuficiente. Para obtener información de ellos se empleó un cuestionario con dos partes, el cual, puede consultarse en el anexo IV. En la primera, interesaba información sobre aspectos básicos del actual proceso formativo, desde el punto de vista de los estudiantes. La tutoría es un aspecto esencial de ese proceso, sus finalidades y formas de proceder deben buscar permanentemente su mejora. Para ello, se aplicó a una muestra de alumnos de diferentes facultades de la UCM, donde se espera implementar una de las proyecciones de este trabajo, procurando una representación de todos los ámbitos del conocimiento. Una vez analizada esta percepción general, se les preguntó por la necesidad de mejorar las prácticas de tutoría. La segunda parte del cuestionario incide específicamente sobre el ejercicio de estas prácticas, incentivando a los alumnos para que señalen los aspectos que debieran estar presentes en esta actividad y las cualidades que manifiestan aquellos docentes que ejercen como tutores. Dado el carácter específico y, en un intento de profundizar en estas temáticas, se decidió aplicar esta segunda parte del cuestionario sólo a los alumnos de las facultades de Educación y Psicología. Para ellos, la tutoría constituye una parte importante de las funciones de su práctica profesional y, por ello, es temática fundamental en sus planes de estudio. Esto hace que sus percepciones tengan un fundamento más amplio y profundo, lo que ayuda a orientar mejor las propuestas. La tutoría docente en la universidad adquiere singulares matices en función de las necesidades propias de cada ámbito de conocimiento, sin embargo, su fundamento es común y propio de la docencia. Por ello, goza de un distinguido

interés y compromiso entre quienes se están preparando para su ejercicio. Dado que el porcentaje de alumnos que aspiraban a docentes era superior a la mitad del total de la muestra, merece la pena considerar sus aportaciones sobre la tutoría de forma exclusiva.

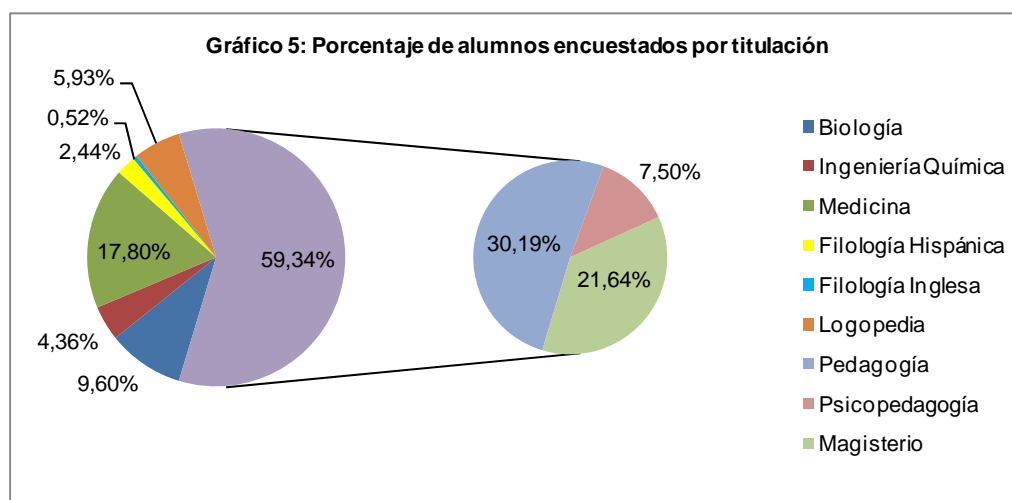
5.1.1. Descripción de la muestra

La muestra la componen 573 alumnos que cursan estudios de diplomatura y licenciatura en diferentes facultades de la UCM. Se ha buscado, dentro de las posibilidades ofertadas, representar la diversidad de ámbitos del conocimiento. Así, las facultades en las que se aplicó el cuestionario dirigido a los alumnos han sido la de Educación –Centro de Formación del Profesorado-, dentro de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio -en las especialidades de Educación Física, Especial y Lengua Extranjera-; Psicología, dentro de la diplomatura de Logopedia; Filología, en sus licenciaturas de Filología Hispánica e Inglesa; Biología; Química, dentro de la licenciatura de Ingeniería Química; y Medicina, en su licenciatura. Atendiendo a la distribución de alumnos por centros y titulaciones se construye la tabla 4, mostrada en la página siguiente:

	Titulaciones	Alumnos por titulación	Total
Educación	Pedagogía	173	340
	Psicopedagogía	43	
	Magisterio	124	
Psicología	Logopedia	34	34
Filología	Filología Hispánica	14	17
	Filología Inglesa	3	
Biología	Biología	55	55
Química	Ingeniería Química	25	25
Medicina	Medicina	102	102

Tabla 4: Distribución por facultades de la muestra de alumnos que cumplimentan la primera parte del cuestionario

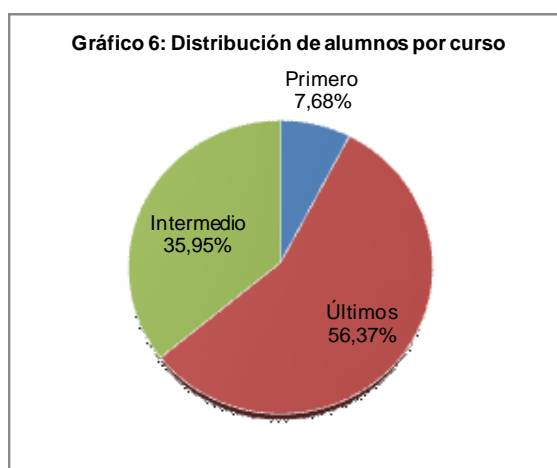
La distribución porcentual de la muestra se aprecia de forma clara en el siguiente gráfico 5:



Puede observarse que, más del 50% de la muestra de cuestionarios analizados, viene determinada por los aplicados en la Facultad de Educación –

Centro de Formación del Profesorado-, lo cual se debe no sólo a aspectos relacionados con la facilidad de acceso a los alumnos sino, a que la tutoría y la docencia son temáticas específicas y de gran relevancia para la formación de estos alumnos; por lo que se entienden sus opiniones de especial interés para el análisis de la temática central de este trabajo de investigación. En la segunda parte de este análisis se hace referencia a sus respuestas, junto con las de los alumnos de la Facultad de Psicología, de modo diferenciado.

Para aumentar la diversidad en las respuestas, se procuró que los alumnos encuestados perteneciesen a diferentes cursos. De esta forma, la distribución final de alumnos, ateniendo a los cursos en los que habían matriculado el mayor número de asignaturas, queda reflejada en el siguiente gráfico 6:



De todos los alumnos encuestados, más de la mitad (56,37%) pertenecían al último curso de carrera –entre los que se ha incluido el curso quinto de la licenciatura de Medicina-, lo que favorece que las respuestas a los cuestionarios se vean afectadas por la experiencia vivida en su período formativo. A este dato, cabe sumarle el porcentaje de alumnos que estudian en cursos intermedios, pues éstos ya poseen un conocimiento amplio de su experiencia formativa, lo que asegura una visión más global. De hecho, el porcentaje de alumnos de primero, corresponde en su totalidad a la

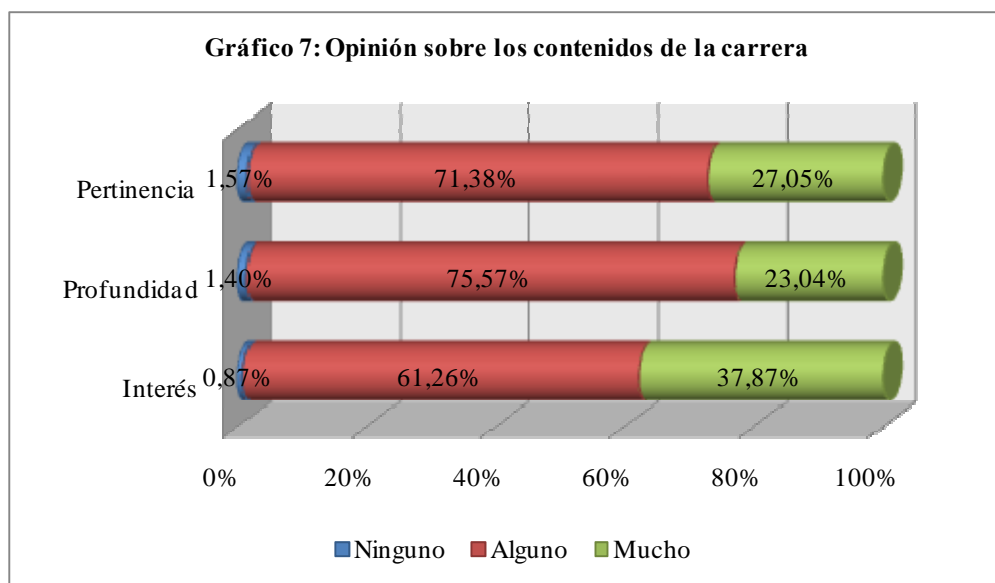
diplomatura de magisterio, donde su formación está directamente relacionada con la docencia y, por tanto, con la tutoría como ejercicio docente, lo que de algún modo compensa su falta de experiencia universitaria.

5.1.2. Primera parte del cuestionario: percepción general de los estudios.

Con el objetivo de obtener información acerca de la percepción que el estudiante tiene de su proceso de formación universitaria, se realizaron preguntas –desde la primera a la quinta–, unas cerradas de triple elección y otras abiertas, en referencia a las asignaturas cursadas, las ideas más relevantes y déficit encontrados en su proceso formativo, y la necesidad de una tutoría diferente a la actual. Este bloque de preguntas, pretende analizar los aspectos más generales y básicos del proceso de formación del alumno a través de las preguntas que en lo sucesivo se van analizando.

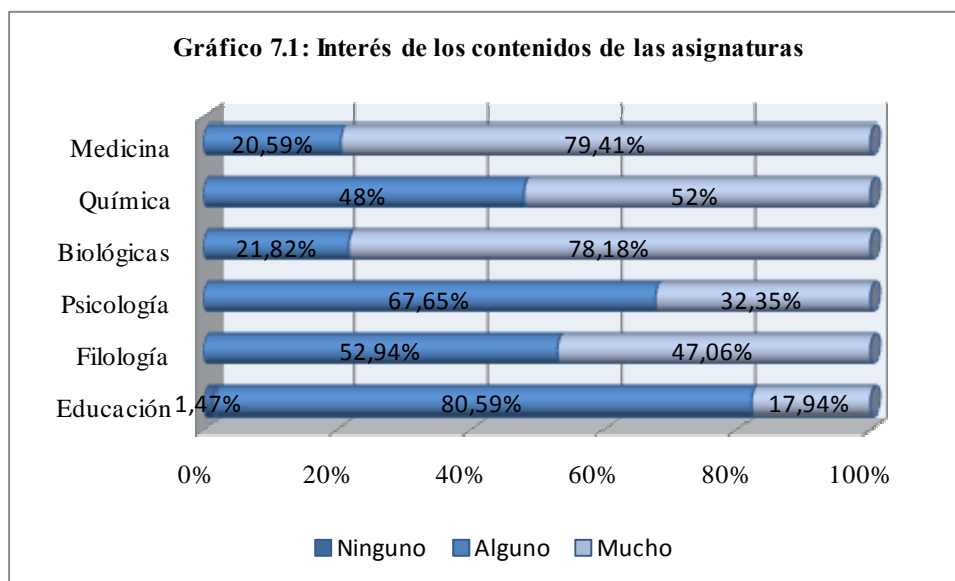
a. Percepción de los contenidos del proceso formativo.

Al preguntar a los alumnos sobre el interés, pertinencia y profundidad de los contenidos de su formación, y estableciendo una escala de tres ítems, se obtuvieron los resultados que aparecen en el gráfico 7:



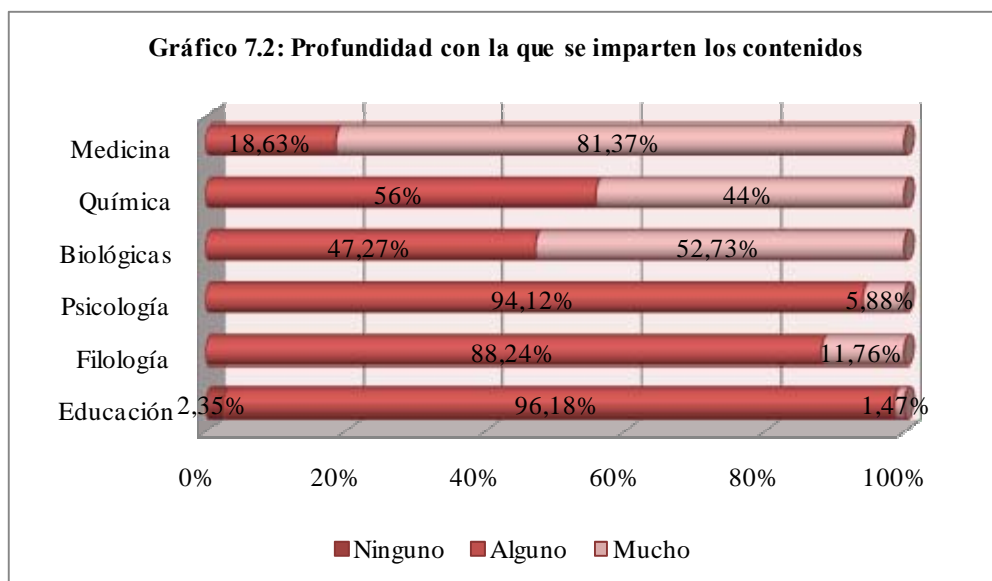
El resultado general de un primer análisis de las respuestas nos muestra que el porcentaje de alumnos que confiere el máximo grado de interés, profundidad y pertinencia de los contenidos, es muy bajo con respecto al porcentaje de los que consideran que sus contenidos tienen algún interés, pertinencia y profundidad. Como vemos, el interés es el aspecto mejor valorado aunque en porcentaje significativamente bajo. Aunque en las respuestas se observa una tendencia a señalar los ítem centrales, y esto pudiera interpretarse como una falta de compromiso en las respuestas, en esta pregunta se les pidió que indicasen las asignaturas que cumplieran los tres requisitos. En el gráfico 9, mostrado un poco más adelante, veremos que los resultados son bastante coherentes con lo reflejado en esta parte de la pregunta.

En los gráficos, 7.1, 7.2, y 7.3, podemos ver la distribución de respuestas por facultades para cada uno de los tres aspectos.



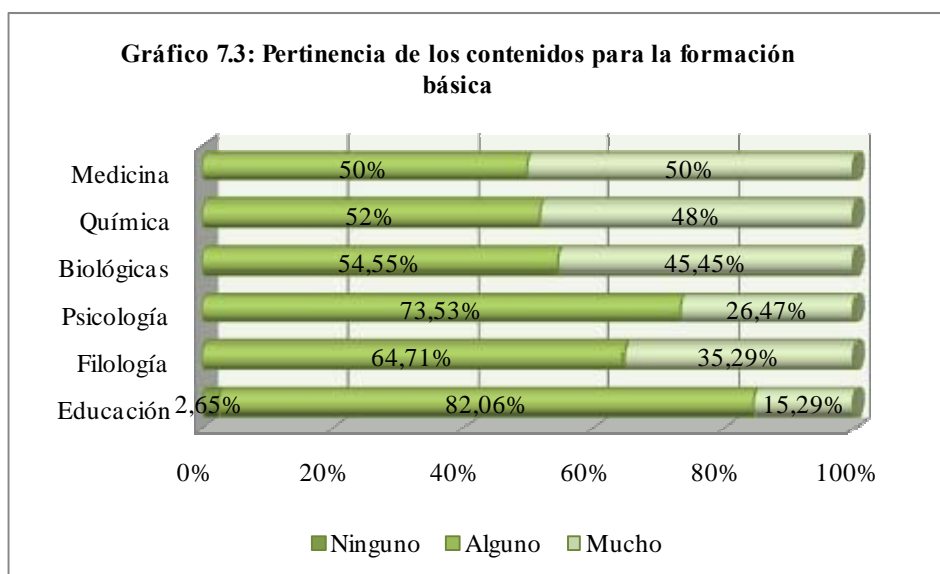
En el gráfico 7.1 puede apreciarse un análisis de las respuestas por facultades con respecto al interés que los alumnos confieren a los contenidos de sus asignaturas. Destaca el 80% de los alumnos de Medicina y Biológicas, al considerar de mucho interés los contenidos de sus asignaturas, frente al aproximadamente 50% de los alumnos de Química y Filología. En lo referente a los alumnos de Educación y Psicología que consideran de mucho interés los contenidos de su carrera, las cifras disminuyen notablemente. Si bien pudiera entenderse que estos alumnos muestran un carácter más crítico con respecto a su proceso formativo, señalando con mayor claridad su descontento, cuando se les pide, en la siguiente pregunta, que señalen los déficit encontrados en su carrera, no logran alcanzar sus causas.

En cuanto a la profundidad con la que se imparten los contenidos, el gráfico 7.2 nos muestra la percepción de los alumnos.



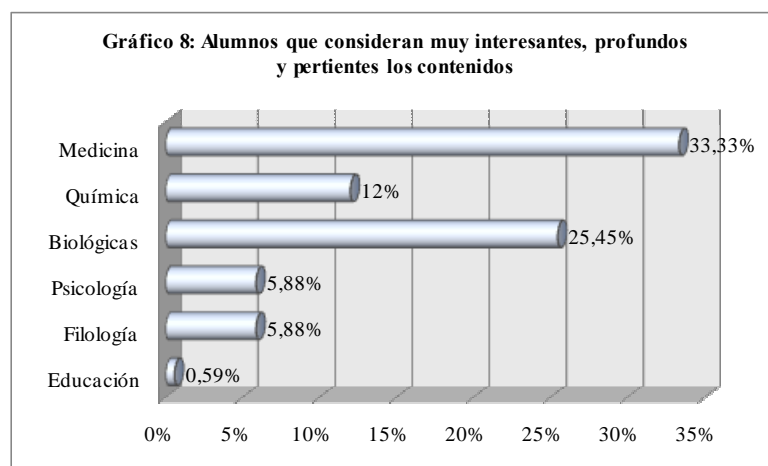
De nuevo, destaca el porcentaje de alumnos de Medicina que consideran los conocimientos de su carrera mostrados con mucha profundidad, en contraste con el porcentaje de alumnos de educación que tienen esta misma percepción. De hecho, el porcentaje de alumnos de la Facultad de Educación que consideran que los contenidos de sus asignaturas no se imparten sin ninguna profundidad, es superior al de aquellos que consideran que se imparte con mucha profundidad. Tanto los alumnos de Biología como los de Química, consideran, en porcentajes próximos al 50%, que los contenidos se imparten con mucha profundidad, no siendo así en el resto de las facultades, donde este porcentaje es inferior al 12%.

Por último, atendiendo a la pertinencia de los contenidos para su formación básica, las respuestas se distribuyen según el gráfico 7.3:

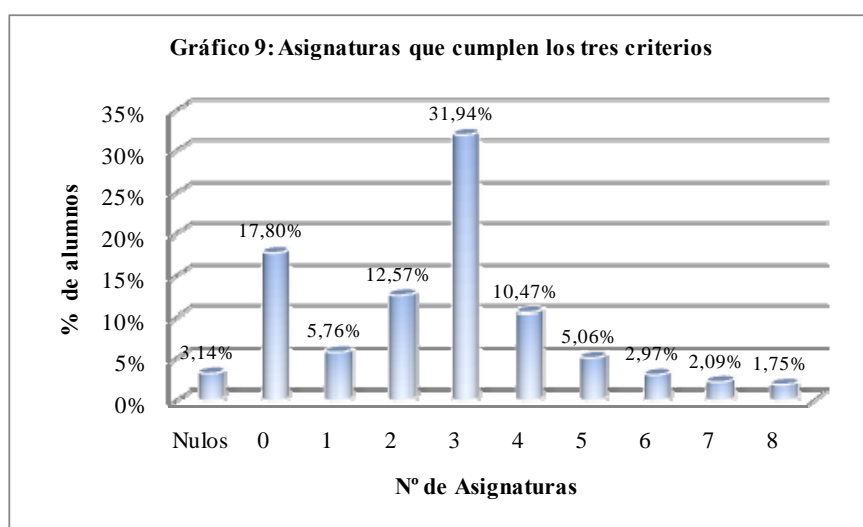


Como puede verse, Medicina, Química y Biología, son las facultades donde mayor porcentaje, en torno al 50% de alumnos, consideran los contenidos de sus asignaturas muy pertinentes para su formación básica, lo que contrasta, una vez más, con lo que sucede en la Facultad de Educación, donde sólo un 15% de los alumnos encuestados, consideran los contenidos muy pertinentes. Como ya apuntamos en los comentarios del gráfico 7, este resultado sigue apuntando hacia una insatisfacción de estos alumnos con respecto a la formación recibida.

A la vista de estos resultados, conviene preguntarse por el porcentaje de alumnos que han señalado el máximo grado en referencia al interés, profundidad y pertinencia de los contenidos. Este resultado puede verse en el gráfico 8:

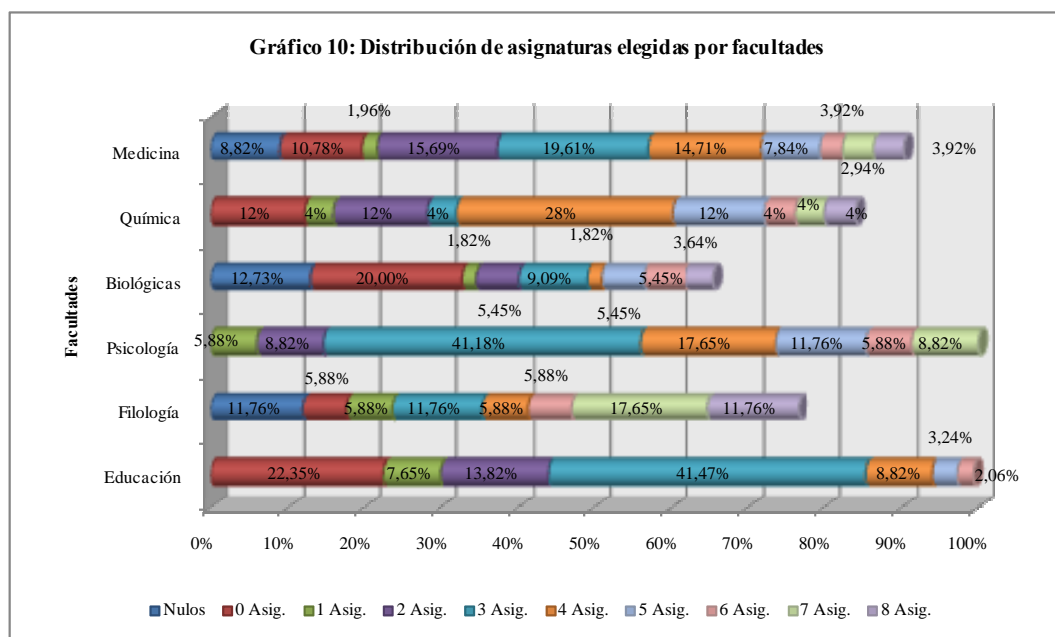


Si interpretamos el grado de satisfacción de los alumnos con respecto a los contenidos de sus asignaturas, se puede confirmar la tendencia que veníamos observando. Aunque, en carreras como Medicina o Biología, entre un tercio y un cuarto de los alumnos encuestados considera sus contenidos muy interesantes, profundos y pertinentes, en el resto disminuye significativamente, siendo menos del 1% en el caso de Educación. Estas cifras disminuyen aún más al pedir a los alumnos que indiquen el número de asignaturas que cumplen las tres características de interés, pertinencia y profundidad. El gráfico 9 muestra sus respuestas:



En el gráfico 9 puede observarse que, si bien los alumnos no muestran una homogeneidad en sus respuestas, el máximo número de asignaturas que consideran cumplen los criterios señalados son tres, y lo indican aproximadamente sólo un tercio de ellos. Como puede apreciarse, casi el 70% seleccionan únicamente entre cero y tres asignaturas de toda la carrera. Esta cifra, deja constancia con mayor claridad que los gráficos anteriores, el bajo grado de satisfacción que los alumnos tienen con respecto a su carrera. En el gráfico 9 se ha omitido el número de asignaturas señaladas en un porcentaje inferior al 1,5%, unos nueve alumnos, con la intención de aumentar la claridad sin apenas restar información, pues en total suponen sólo un 6,46% del total.

En el gráfico 10 puede verse la distribución porcentual por carreras. Al analizar con atención este gráfico llama la atención que, en la Facultad de Educación, el porcentaje de alumnos que consideran que ninguna de las asignaturas cursadas cumple los criterios señalados es mucho mayor que en el resto, lo que probablemente se deba al incremento en la muestra. Como vemos, en todas las facultades, los porcentajes más elevados nunca superan las cuatro asignaturas, resultado coherente con los anteriores, y más clarificador, pues, aunque, en Medicina y Biología, el porcentaje de alumnos que destacaba algún aspecto en las asignaturas -gráficos 7.1, 7.2, 7.3- era elevado, esa percepción no se mantenía en los otros aspectos, como se evidencia con la baja selección de asignaturas que cumplen los tres aspectos.

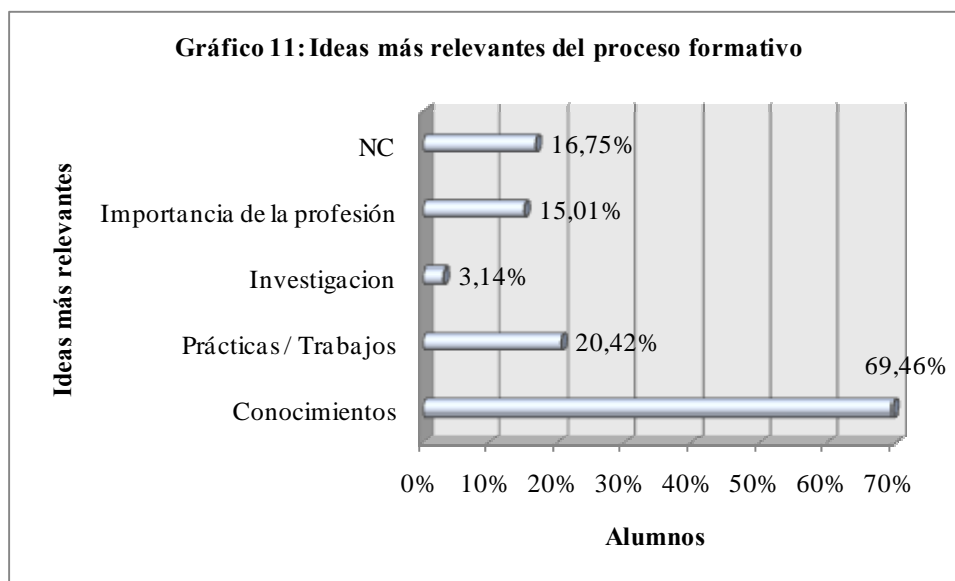


Estos datos indican que todas las carreras consultadas presentan muchos aspectos mejorables desde las percepciones de los estudiantes; percepciones que precisan de mayor explicación para poder orientar las propuestas. Con esta finalidad, se presentan los resultados de las otras preguntas.

b. Aspectos más relevantes del proceso formativo.

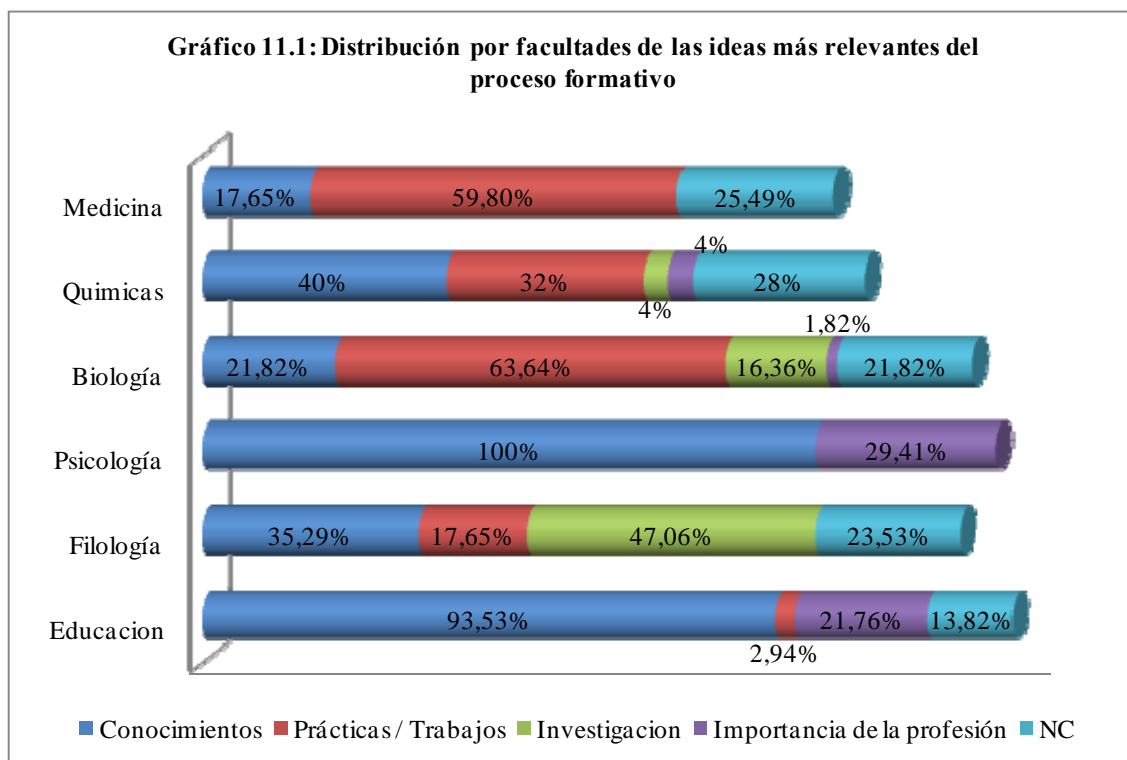
Para identificar qué aspectos eran los que el alumnado identificaba como más relevantes en relación a las aportaciones para sus intereses y estudios, se les pidió que indicaran, a través de una pregunta abierta, las ideas más relevantes de su carrera universitaria.

Dado el carácter abierto de la pregunta, se agrupan las respuestas de los alumnos en torno a la clasificación que se muestra en el gráfico 11.



Puede apreciarse que, casi el 70% de los alumnos encuestados, coinciden en señalar que las ideas más relevantes de su proceso formativo están en relación con los conocimientos, no tanto en lo referente a su proceso de generación como a los presentados por los docentes. A menudo, confunden los conocimientos con saberes ya establecidos y elaborados. Le suelen atribuir un carácter finalista y no consideran que estén en continuo proceso de construcción. Esto puede deducirse de sus respuestas, que tienden más a señalar la importancia de ciertos contenidos temáticos que ciertas actitudes y procesos implicados en el conocer. De hecho, el porcentaje más bajo corresponde a respuestas relacionadas con la investigación, tales como atender a las causas, reflexionar, búsquedas de información...

Interesa mostrar la distribución de las respuestas entre los alumnos de las diferentes titulaciones, lo que se hace con el gráfico.



En este gráfico 11.1 puede constatar que la importancia otorgada a la formación práctica se distribuye, principalmente, entre los alumnos de ciencias, dado el tiempo de formación que transcurre en los laboratorios y hospitales. En el resto de los alumnos, predominan en mayor grado los conocimientos, entre las ideas más relevantes. De hecho, es en la Facultad de Educación donde los alumnos confieren importancia a los conocimientos en mayor grado, lo cual no es sorprendente, dado que las prácticas siempre son actividades que se realizan en instituciones externas a la universidad, no siempre con una coordinación que permita ver la continuidad en el proceso formativo. Cuando se analicen los déficit, se verá cómo estos alumnos echan en falta una proyección de su formación sobre la realidad. No deja de sorprender que en torno al 25 % de los alumnos no contesten a esta pregunta. Tan sólo dos o tres alumnos de medicina señalan que no entiende la pregunta; el resto, la deja en blanco o bien aprovechan para expresar su malestar con respecto al proceso formativo. Como vemos, los porcentajes son muy similares en todas las titulaciones, a

excepción de Filología, donde la muestra es muy reducida, y Educación, donde el porcentaje es un poco menor -13,82 %- . Esto es un indicio más del grado de insatisfacción que vienen reflejando un número considerable de estudiantes que no logran identificar ideas relevantes de su proceso formativo.

c. Déficit encontrados en la carrera

En este apartado se recogen los déficits que los alumnos identifican en su carrera, mediante una pregunta abierta en la que se le ofrece una clasificación de los mismos en torno a seis grupos: contenidos, profesores, planificación de la carrera, conexión con la práctica profesional, organización del centro y otros. Sus respuestas aparecen recogidas en la siguiente tabla 5, en la que se han formado diferentes subgrupos en torno a cada uno de los señalados con anterioridad

TABLA SOBRE LOS DÉFICITS SEÑALADOS POR LOS ALUMNOS AGRUPADAS POR TEMAS	
CONTENIDOS	
Programación	28,80%
Características	11,34%
PROFESORES	
Cualificación docente	65,27%
Formación docente	4,89%
Relación con alumnos	11,34%
Actitud docente	16,75%
PLANIFICACIÓN de la CARRERA	
Conexión entre materias	9,60%
Contenidos de especialidad	3,84%
Horarios	8,20%
Otros	4,01%
CONEXIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
Conexión con la realidad	49,91%
Prácticum	35,08%
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	
Recursos	12,74%
Aspectos organizativos	16,93%
OTROS	9,95%
NC	2,27%

Tabla 5: Déficit señalados por los alumnos

Contenidos

Este grupo recoge las respuestas que señalan aspectos referentes a los contenidos de las diferentes asignaturas cursadas. En el subgrupo programación se incluyen las valoraciones de los alumnos que aluden a la cantidad de contenidos por asignatura, su distribución en el tiempo de impartición, el detalle con el que se muestran y los procesos de evaluación de los mismos. El déficit mayormente señalado es la cantidad de contenido programado y la inadecuación en cuanto a su priorización. En general, los

alumnos se quejan de que las programaciones están sobrecargadas de contenidos y no están conformes con la prioridad que se establece. En lo referente a las características, generalmente argumentan una profundidad insuficiente, y un exceso de generalidad.

Profesores

Aquí se han recogido las respuestas que se relacionaban de forma directa con el quehacer propio del docente. En el subgrupo cualidades docentes están incluidos los déficits relacionados, fundamentalmente, con aspectos comunicativos, lo que podríamos denominar didáctica. Los alumnos hablan de la forma en que son presentados, la velocidad, la profundidad, la forma de relacionarlos, etc. Son los aspectos que podrían incluirse en una formación inicial de los profesores universitarios. La formación docente, se refiere a las respuestas que señalaban la necesidad de una actualización en los conocimientos presentados y una falta de especialización, lo que podríamos incluir en formación permanente. En la relación con los alumnos, aparecen respuestas que indican dificultad para considerar las condiciones individuales de los alumnos y singularizar la enseñanza de forma que pueda darse respuesta a las distintas necesidades, aspectos que pueden verse satisfechos con el ejercicio adecuado de la actividad de tutoría, según señalan autores como Sánchez García (1999); Gairín y otros (2003-2004); Vieira y Vidal (2006). Por último, en la actitud se recogen la falta de interés y el compromiso hacia los alumnos. Este ámbito temático abarca una clasificación en la que aparecen aquellas respuestas que señalan déficits en lo referido a aspectos clave en la actividad docente. Como vemos en el gráfico 12, los alumnos señalan los déficits más notables en la cualificación docente, relacionada con los procedimientos didácticos y metodológicos (65,24 %), lo que Zabalza (2003; 82-92, 98-114)

engloba en competencia comunicativa, diseño de la metodología y organización de las actividades.

Planificación de la carrera

En este grupo, los déficits más relevantes que los alumnos señalan se centran en la escasa relación existente entre las materias (9,6 %), lo que les hace percibir las a modo de compartimentos estanco, además de repetir contenidos entre unas y otras. Los horarios en los que se distribuyen las diferentes asignaturas también son motivo de malestar para un 8,2 %, ya que les hacen coincidir asignaturas, horarios de atención a los alumnos, prácticas... obligándoles a prescindir, generalmente, de los horarios de atención a alumnos y de prácticas. También demandan, aunque en porcentaje global mucho menor, la necesidad de incrementar las asignaturas referentes a las distintas especialidades (3,84 %).

Conexión con la práctica profesional

Un aspecto relevante de la formación universitaria debe ser la conexión con la realidad y el mundo laboral –la preparación profesional y las prácticas-. Varios autores reconocen la importancia que el ejercicio de la tutoría tiene en esta preparación (Álvarez Rojo, 2000; Sanz Oro, 2005). Es necesario insistir más en esa importancia y, en consecuencia, en el ejercicio de la tutoría, pues el déficit formativo lo deja más al descubierto el equivocado valor y significación que los alumnos atribuyen a una preparación profesional hipotética y a las prácticas necesarias para obtenerla; equivocación que procede de una deficiente preparación previa que deberían recibir y no reciben porque el

trabajo docente y de tutela previa no alcanza a dársela. La universidad, como ya se ha indicado, no es, en lo fundamental, escuela de profesionalización. Su principal cometido es la generación del conocimiento que tiene como precedente lo conocido por la humanidad. No se ocupa tanto de las manifestaciones concretas, a modo de procedimientos rutinarios, que sean precisas en un momento determinado de la historia en función de las particularidades que se hagan presentes. Se ocupa de ayudar a elaborar los soportes sobre los que construir y orientar adecuadamente las singulares respuestas que se vayan necesitando. La proyección profesional está presente como medio de contraste, análisis, y reflexión crítica; no como dominio de su realización, lo que no es comunicado en forma ajustada por docentes, entre los que se encuentran los tutores, dada las evidentes carencias y equívocos al respecto en los alumnos.

Como podemos ver en la tabla anterior, los alumnos señalan con bastante intensidad un déficit en la conexión de sus aprendizajes con las exigencias de la realidad. Tal es así, que el porcentaje de alumnos que echan en falta la relación entre el conocimiento presentado y la vida real (49,91 %), es más elevado que el de alumnos que señalan déficits en la asignatura del prácticum (35,08). La necesidad de ayudar al alumno a encontrar la conexión entre los contenidos estudiados y la realidad social, puede cubrirse sólo en parte a través de una adecuada planificación de sus estudios. No podemos olvidar que, los nexos entre los contenidos propuestos en la programación temática y las necesidades sociales, tienen un gran componente individual, pues cada alumno los construirá en función de sus intereses, sus puntos de mira, sus experiencias y la reflexión sobre las mismas. Atender esta demanda, requiere, indudablemente, un apoyo singular que no puede ofrecerse desde nuestro actual sistema de educación superior. Una vez más, la práctica de la tutoría aparece como reclamo en los procesos formativos.

Organización del centro

Los alumnos no son excesivamente críticos con este aspecto. De hecho, en lo referente a recursos, el déficit mayormente señalado se refiere al deterioro de las aulas y la reducción de los espacios (12,74 %). En lo referente a la organización (16,93 %), se quejan mayormente de la secretaría de algunos centros y, de forma especial, por las deficiencias que tienen como causa las obras que en el momento se estaban realizando en la Facultad de Biología. Así lo señalan los propios alumnos.

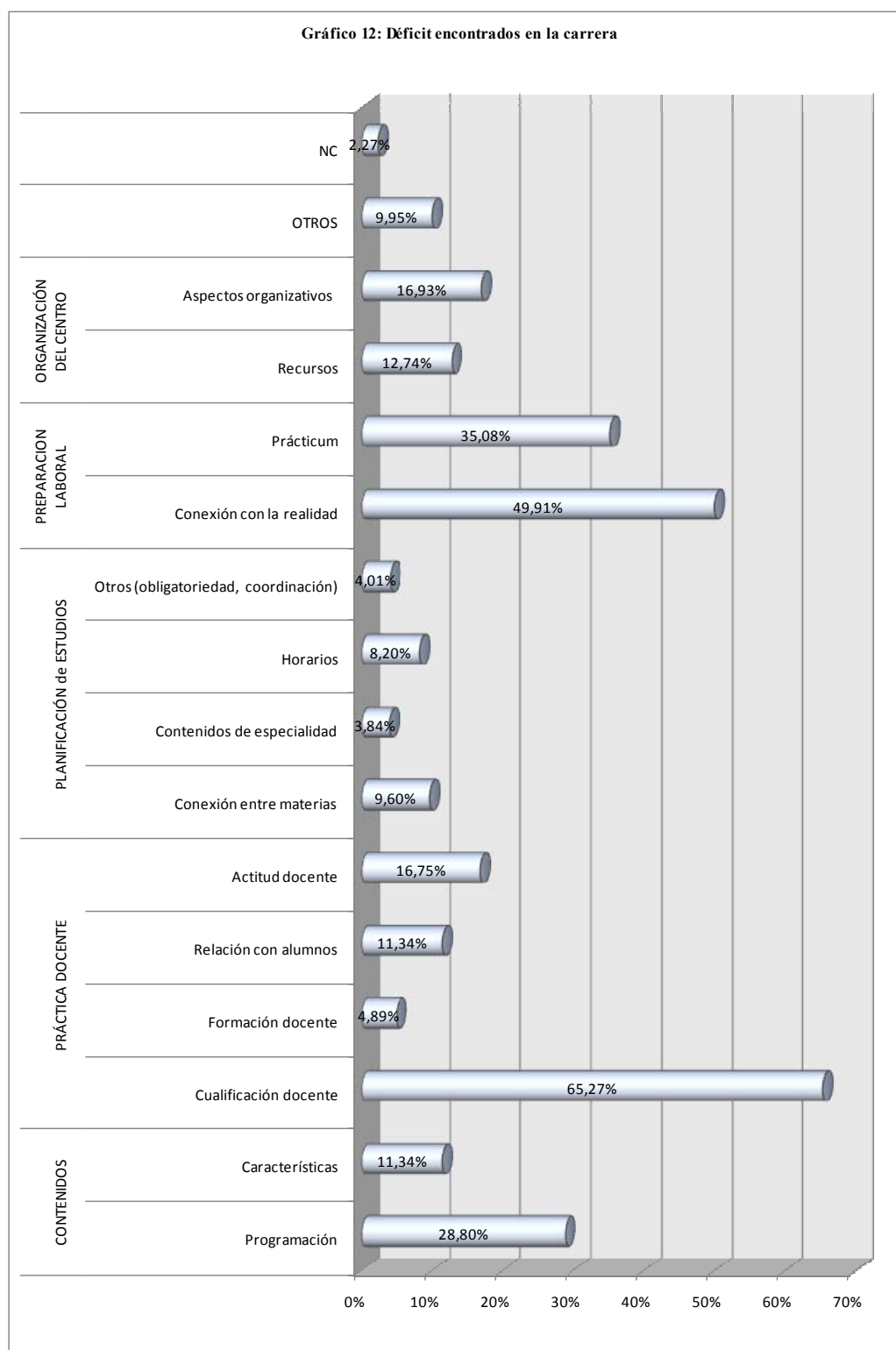
Otros

En esta apartado se incluyen las respuestas de los alumnos que no guardan relación con la clasificación anterior. Como puede observarse, su relevancia porcentual no es muy significativa (9,95 %). Esto puede derivarse de el enfoque de las preguntas del cuestionario, orientado hacia aspectos formativos de la carrera, no específicamente hacia los apoyos, facilidades y recursos que el alumno tiene; lo que influye en las respuestas y contribuye, en gran medida, a que los alumnos apenas se centren en el sistema de becas y ayudas, etc.

NC

Por último, como puede comprobarse, destacar el elevado índice de colaboración (97,73 %)

Merece la pena mostrar los aspectos anteriormente señalados en un gráfico que enumerado de forma consecutiva a los anteriores.

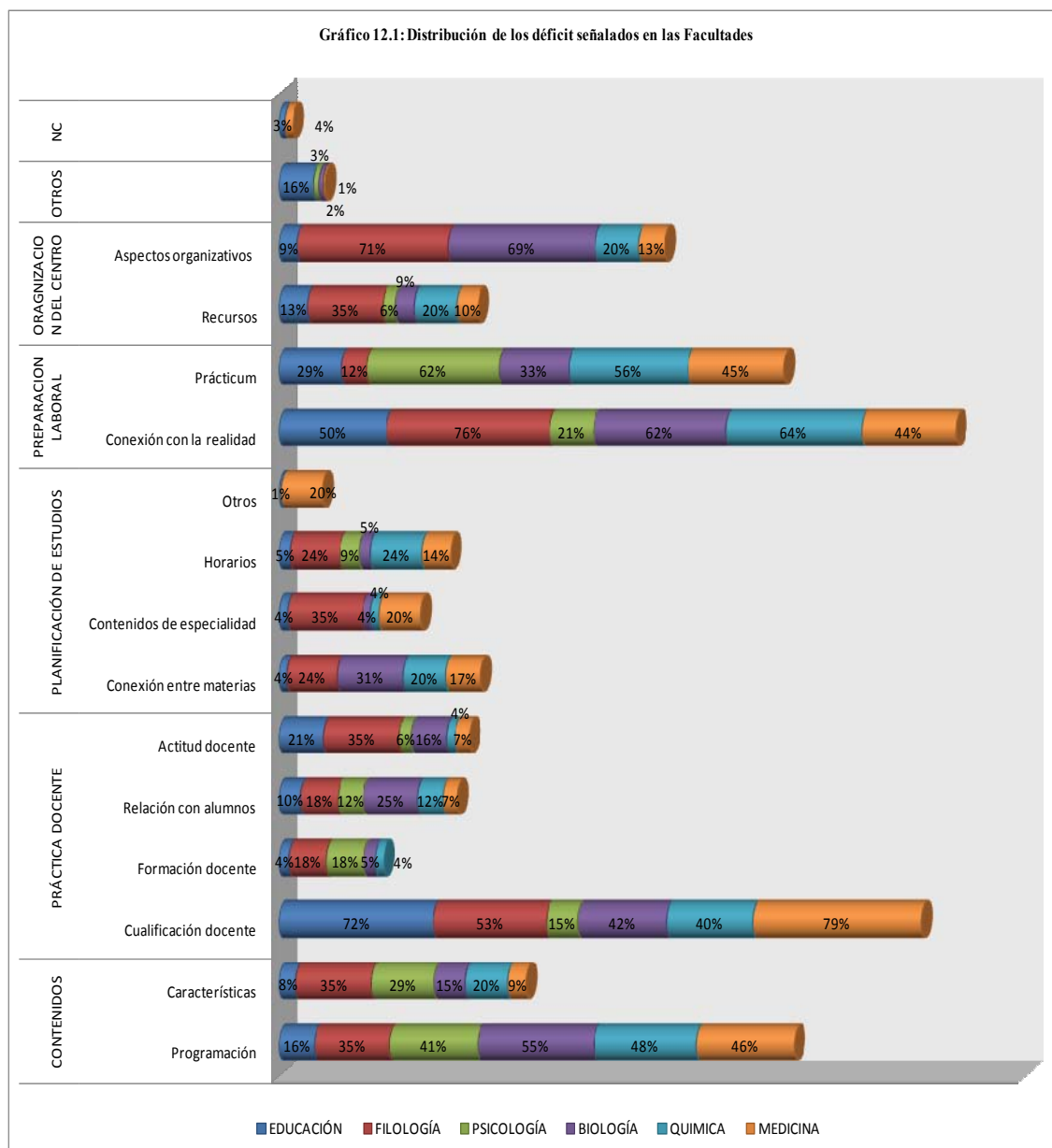


Hasta aquí la consideración que los estudiantes tienen de la carrera que están cursando. Como podemos ver a través de los ítem señalados en las diferentes cuestiones, el alumnado, en general, muestra un elevado grado de descontento en relación a sus estudios, lo que señala, muy notablemente, en aspectos que hacen referencia a la planificación de los contenidos y a las competencias docentes. Esto no es de extrañar, pues como recientemente se afirmó:

Es sabido que los profesores universitarios llegan al ejercicio de la profesión docente sin formación en materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas y esta formación la adquieren en la práctica docente y a partir de sus propias experiencias (Lobato y otros, 2005: 37).

Observación la de estos autores que se cita para poder advertir también su limitado alcance, pues la preparación pedagógica siempre será insuficiente si se la considera un mero agregado circunstancial al conocimiento específico del docente como profesor de una materia. La trascendencia del significado de esta observación se hace evidente de manera muy notable en los alumnos de facultades cuyos titulados tienen en la docencia un ámbito profesional muy importante.

Conviene, para finalizar esta pregunta, como venimos haciendo con las demás, mostrar la distribución de respuestas en cada uno de los centros. Lo haremos a través del gráfico 12.1 con el fin de mostrar la información más claramente.



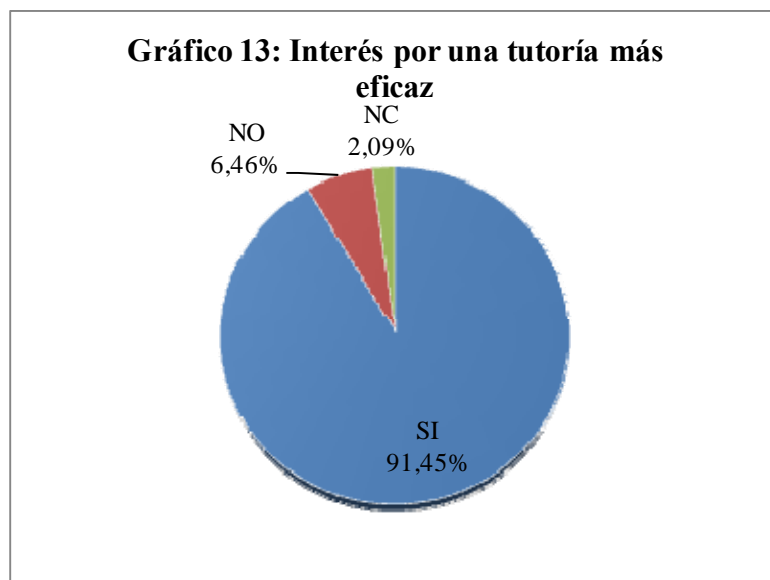
Un análisis de los datos presentados en el gráfico 12.1 permite destacar el elevado porcentaje de alumnos que señalan una práctica deficitaria de la función docente. De hecho, en todas las titulaciones aparece como uno de los más señalados por los alumnos y, cuando no es el más señalado se encuentra muy próximo a ellos. Junto a él, los déficits referentes a los contenidos, que pueden ser considerados como una de las manifestaciones singulares de las cualidades docentes. El siguiente más señalado podría considerarse la

proyección de los conocimientos sobre la realidad, lo que ya depende no sólo de las cualidades docentes sino de las posibilidades para su manifestación. Como ya se ha señalado, la tutoría entendida como acción docente ofrecería una buena oportunidad para que el docente pueda poner en singular ejercicio todas sus cualidades, contribuyendo con ello a la disminución en la presencia de esta importante deficiencia.

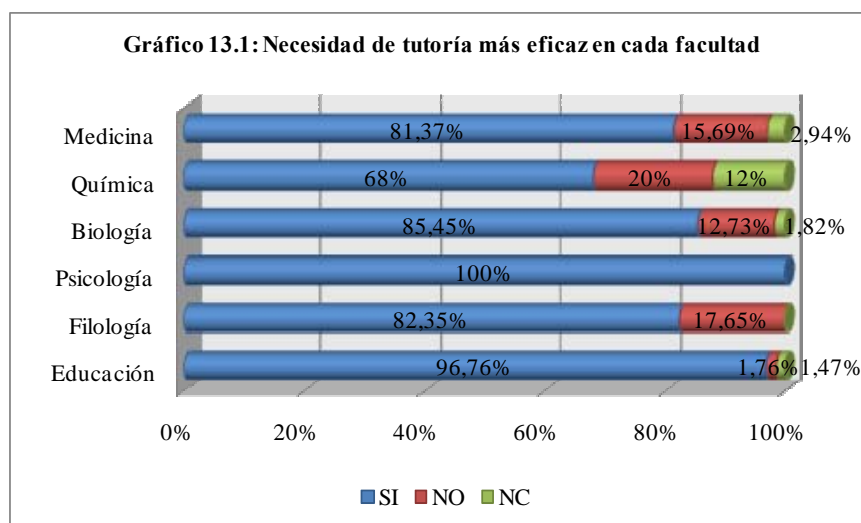
Es necesario aclarar que, el destacable porcentaje de alumnos de Medicina que se incluyen en el subgrupo otros, del grupo "planificación de estudios" (20 %), principalmente indican como deficiencia la obligatoriedad de tener que cursar créditos de libre configuración, pues son considerados una pérdida de tiempo al no hacer referencia sus contenidos a materias propias de su ámbito de conocimiento. Si nos fijamos en Biología, también llama la atención el porcentaje de alumnos que señalan deficiencias en la organización del centro (60 %). Todos los que lo hicieron, establecieron como causa las obras que en ese momento se estaban realizando en el centro. No sucede lo mismo con los alumnos de Filología, que sí señalan deficiencias atribuibles a la propia organización del centro y de los recursos en él disponibles.

d. Necesidad de la tutoría en la formación universitaria

Finaliza este primer cuestionario y, con él, esta primera parte de la consulta a los alumnos, con dos preguntas en referencia a la tutoría universitaria. La primera de ellas, para recoger la opinión, de forma general, en referencia a la percepción que el alumnado tiene con respecto a la importancia de mejorar las actuales prácticas de tutoría. Los gráficos 13 y 13.1 nos revelan el elevado porcentaje de alumnos que consideran de interés el apoyo de una tutoría más eficaz que la actual para su proceso formativo.



Como vemos en este gráfico 13, más del 90% de los alumnos consideran que las tutorías actuales deben ser más eficaces. Como es de esperar, cuando les pidamos que concreten, en la pregunta cinco, qué aspectos deben contemplarse en la práctica de una tutoría universitaria, tenderán a demandar aquello que ya tienen, percibiendo la necesidad de mejorar sus resultados, aunque sin poder concretar en grado ajustado cómo hacerlo. Si atendemos a la distribución de las respuestas a esta pregunta, en función de los centros, podemos observar porcentajes muy similares, tal como muestra el gráfico 13.1



e. Principales finalidades consideradas para la tutoría universitaria

Junto a esta pregunta, como se ha anticipado, se les preguntó a los alumnos acerca de los aspectos para los que consideraban de interés una tutoría más eficaz que la actual. Tras revisar y analizar las clasificaciones de autores como Rodríguez Espinar (1997); Lázaro (1997); Álvarez Pérez (2005-2006), se optó por englobar en cuatro áreas las actividades que un tutor puede ofrecer, construyendo así la siguiente clasificación:

- *Orientación académica.* Se reúnen bajo este título aquellas actividades que están relacionadas con la temática específica de una materia, en la que el tutor puede ser considerado como un gran conocedor de la misma. Aunque varios autores, de los que aquí se destaca a Lobato (2005: 152) por su investigación sobre el tema, consideran la tutoría académica como la actualmente establecida, y que tiene como actividades fundamentales la resolución de dudas, la aclaración del desarrollo de trabajos y la revisión de exámenes, aquí se da una significación más amplia y profunda a esta actividad, considerando los aspectos académicos como una profundización sobre las temáticas propuestas en las asignaturas, a fin de ayudar al estudiante a construir un conocimiento que proviene de la reflexión crítica de los contenidos planteados. No es, por tanto, una resolución de dudas en relación a una asignatura, evitando así entender la tutoría como una clase particular, sino un apoyo para que el alumno pueda analizar crítica y proyectivamente los saberes que el docente le plantea, a fin de encontrar su aplicación para la resolución de problemas actuales de su práctica profesional previsible. Dicho apoyo lleva asociado el desarrollo de aquellas cualidades que le son propias y que contribuyen a que el alumno no se convierta en

profesional al servicio, simple y de manera raquíticamente mecanizada, de las necesidades que demande el mercado laboral. Algunas de las respuestas del alumnado pueden interpretarse en esta dirección –“ profundizar en los temas que más me interesan ” (cuestionario 5); “ para discutir, para orientar” (cuestionario 141); “orientarme en mi formación universitaria” (cuestionario 145)-; además de incluir las dudas sobre algún concepto, como: orientar sobre lecturas complementarias, realización de trabajos... Esta práctica que denominamos tutoría, en su consideración más ajustada, contribuiría en gran medida a superar el actual cumplimiento burocrático de las tutorías curriculares (Lobato, 2005; 153 – 154); y la vertiente informativa ofertada por los actuales Servicios de Orientación Universitaria (Abeal Pereira, 2005; Benavent, 2002) del ejercicio de la tutoría.

- *Orientación profesional.* Considerablemente demandada y, la más ofertada por los servicios de orientación que tienen las universidades. Sin embargo, en sintonía con Sánchez García (1999), este tipo de orientación debe trascender y englobarse en un tipo de orientación integral más acorde y coordinado en las instituciones universitarias, más allá de los actuales servicios de orientación universitaria, que cumplen muy bien su función para demandas específicas, organizativas de estudiantes y profesores, siempre que se ajusten a su funcionalidad informativa.
- *Orientación personal.* La destinada a favorecer el desarrollo personal del estudiante y a contribuir en el apoyo para solucionar dificultades personales que puedan surgirle y no precisen de una intervención profesionalizada.
- *Orientación Informativa.* Actualmente la más extendida en los Servicios de Orientación Universitaria (Sánchez García, 1999; Benavent, 2002; Vieira y Vidal, 2006). Ofrece información sobre el funcionamiento del centro, los servicios, trámites y gestiones administrativas, etc. Los beneficios que este tipo de actividad puede ofrecer al estudiante, dentro de que pueden favorecer su integración, si se ofertan con la suficiente claridad e interés,

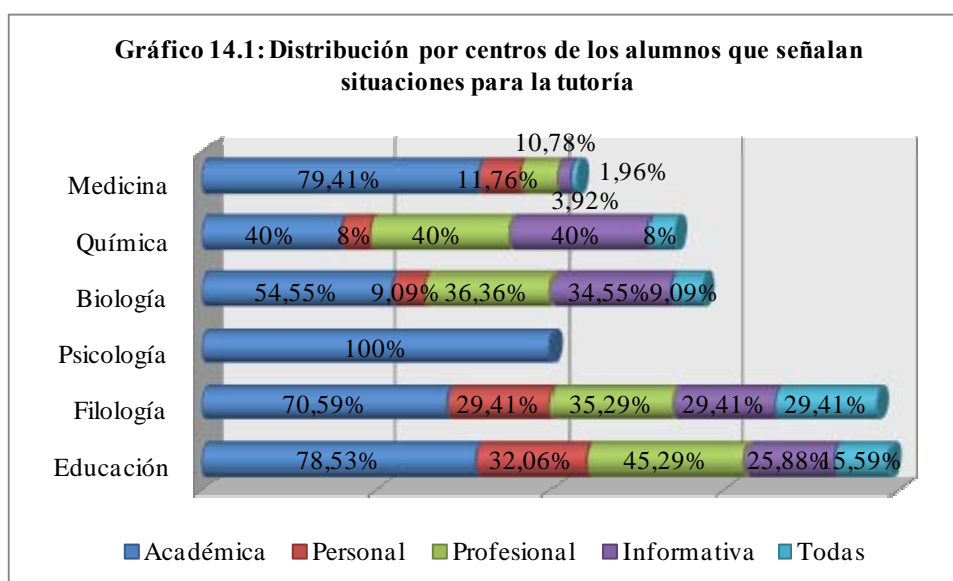
pueden obtenerse fácilmente aunque el tutor no pueda facilitársela. Quizás al ingreso en la universidad por primera vez, facilitar este tipo de informaciones puede responder a una gran demanda de los estudiantes, aunque nunca deben ofrecerse en detrimento de las otras actuaciones, sino integradas en una intervención global.

Las respuestas de los alumnos, quedan recogidas, según lo expuesto anteriormente, en el ya reclamado gráfico 14.

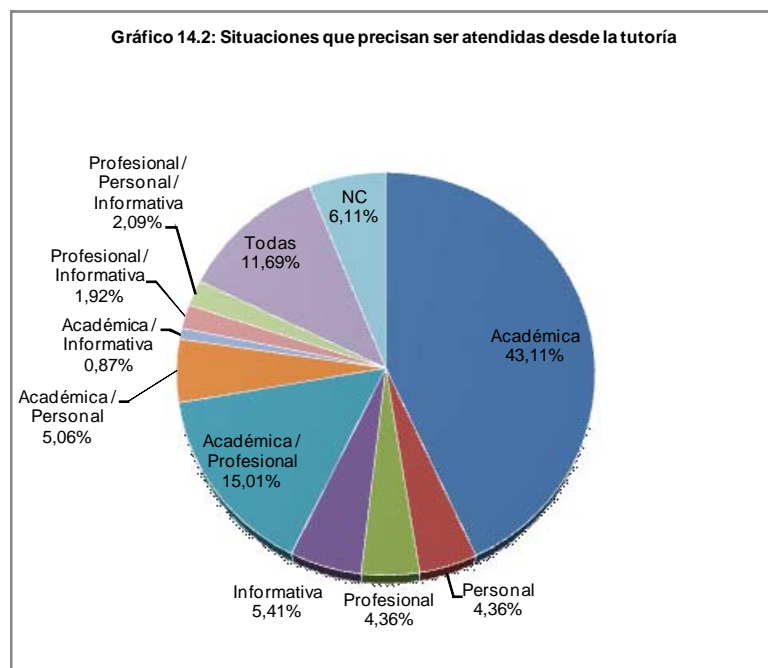


Como puede verse, más de la mitad de los alumnos consideran necesario una tutoría más eficaz donde se atiendan los mismos aspectos que en la actualidad. Los estudiantes muestran con sus respuestas la dificultad para considerar la generación de conocimiento desde sus métodos y fundamentos como la principal actividad de la tutoría, soporte de todas las demás. De forma equivocada creen que la mejor práctica debe ser el aporte de soluciones y la manifestación de algunas informaciones en cuanto a la manera en que están siendo aplicados los contenidos de las asignaturas. Muestran notable inquietud por la preparación para un puesto de trabajo en relación a la temática de su

carrera, lo cual es muy comprensible dado que muchos de ellos se encuentran en los últimos años de su formación. Sin embargo, no perciben la necesidad de sustentar la inquietud mediante conocimientos fundamentales y métodos para su generación, lo que garantizaría una proyección sobre las singulares demandas percibidas en el entorno laboral. No es posible anticipar de forma eficaz las respuestas a las necesidades que puedan presentarse en el ejercicio de una profesión. Es preciso conocer formas de proceder para poder construirlas a partir de fundamentos consistentes sobre los aspectos incompletos del conocimiento previamente elaborado. Como viene siendo habitual, se muestra a continuación, a través del gráfico 14.1, la distribución de las respuestas en los diferentes centros.



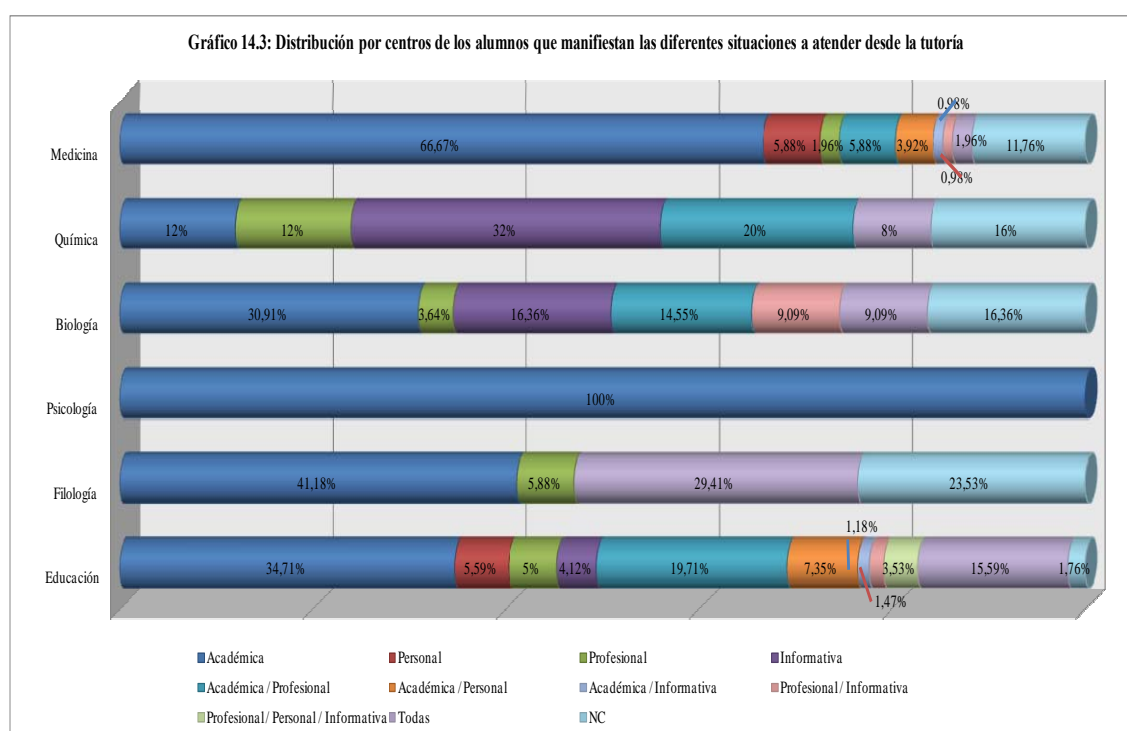
Los estudiantes comprenden que la tutoría no debe atender un único aspecto. De hecho, sus respuestas pueden distribuirse de otra manera. El gráfico 14.2 nos muestra los porcentajes en función de los distintos aspectos que han señalado en sus respuestas.



De nuevo, un porcentaje significativo entiende que la tutoría debe ser empleada de forma exclusiva para aspectos académicos. Conviene aclarar, que si bien no se considera esta respuesta suficientemente ajustada a las necesidades formativas, sí se comparte que sean éstos el fundamento y el sentido de todos los demás. La tutoría, tal como se viene mostrando, es una práctica docente, y por tanto, la generación de conocimiento es su actividad principal. Debe realizarse, además, en continuidad con las otras actividades académicas desarrolladas en las aulas, sin por ello quedar restringida a los contenidos allí presentados. Algo de esto parece que intuyen los alumnos: si bien les inquieta la proyección en el ámbito profesional, no lo hacen en forma desligada a los conocimientos propuestos en las aulas. De hecho, el porcentaje de alumnos que considera que debe orientarse la tutoría hacia aspectos profesionales, de forma exclusiva, es muy bajo (4,36%). Lo mismo ocurre si nos fijamos en la respuestas que consideran la tutoría como un espacio donde proporcionar informaciones de interés para la planificación y el desarrollo de sus estudios o, para atender cuestiones personales, generalmente concretadas en dificultades que el alumno se encuentra en lo referente, unas veces con

situaciones que puedan afectar a su proceso formativo y, otras, a la relación con algunos profesores. Ni los aspectos profesionales, ni los informativos, ni los personales, suponen cada uno de ellos mucho más del 5%. Un dato interesante es el porcentaje de respuestas agrupadas con el título de todas. Son alumnos que han captado el sentido global de la tutoría. No alcanzan a señalar las concreciones con mucho detalle, pero sí comprenden que, apoyándose en una mejor comprensión de los conocimientos fundamentales de su carrera, su práctica profesional se ve mejorada y, estos dos aspectos proporcionan el espacio donde adquieren sentido el resto de situaciones atendidas.

Si nos fijamos en los diferentes centros considerados en este trabajo, la distribución queda como se aprecia en el gráfico 14.3



Conviene destacar que la mayor variedad de respuestas aparece en las facultades de Medicina y Educación –Centro de Formación del Profesorado–, lo que puede ser fácilmente entendible dado el tamaño de alumnos de la muestra que pertenecen a estos dos centros. De hecho, con excepción de la facultad de

Psicología, la variedad de respuestas se incrementa al hacerlo el porcentaje de alumnos. En la distribución puede apreciarse que el aspecto más señalado es el académico, siendo el porcentaje sensiblemente mayor en Medicina, al incluir las respuestas que demandaban la necesidad de atender las prácticas desde la tutoría. En el resto de las carreras, no aparece esta demanda de forma tan explícita, dado que esta actividad tiene menor duración y se le confiere una importancia mucho menos esencial. De nuevo, destacar el porcentaje de alumnos que consideran la tutoría en un sentido global, donde se atienden todas las necesidades de los alumnos.

Como hemos visto, se constata que la tutoría académica es la más demandada, seguida por la profesional, la personal y la informativa. Estos datos son coherentes con los presentados en otras investigaciones (Lobato y otros, 2005). La explicación al elevado porcentaje de alumnos que demandan una tutoría académica, se encuentra en la exposición de la clasificación que se ha elaborado, y en la propia composición de la muestra. El hecho de que más de la mitad de los encuestados estén matriculados en los últimos años de carrera explica que los alumnos consideren necesarias otras acciones del tutor que no se corresponden con la meramente informativa.

5.1.3. Segunda parte del cuestionario: Práctica de la tutoría en la universidad: valoración de las percepciones de los alumnos de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado-.

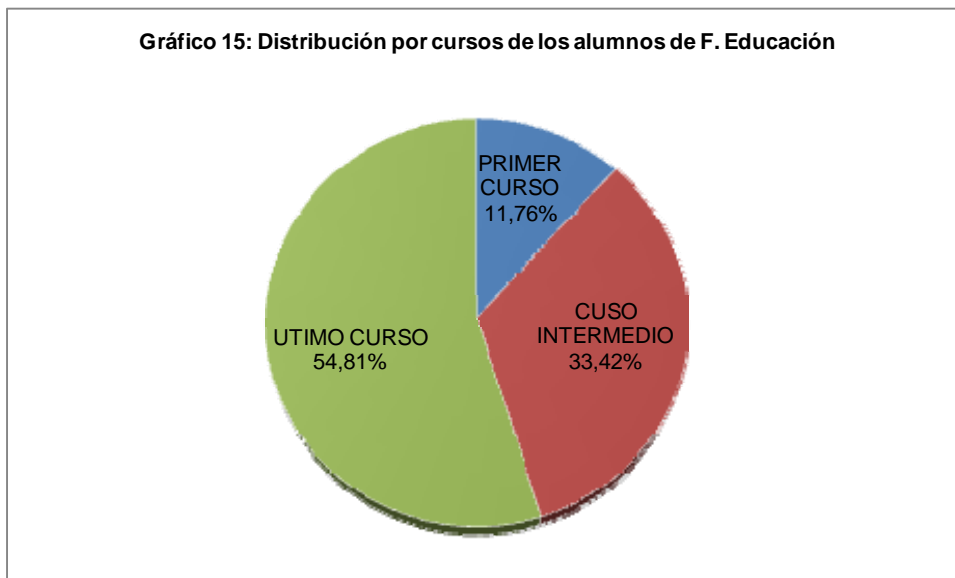
Apartado en ajustada continuidad e interés con el anterior. Ahora los alumnos se expresan con más rigor y pormenor. Como ya se ha señalado con anterioridad, en esta parte del cuestionario se pretende analizar con detalle lo esperado por los alumnos en relación a la tutoría que, como práctica docente, es un aspecto central en la formación de los profesores de infantil y primaria,

así como de los futuros pedagogos. Se ha creído conveniente incluir a los alumnos de la facultad de Psicología. Muchos de ellos proyectan su conocimiento en actividades educativas. Concretamente, los alumnos encuestados en esta facultad, pertenecen a la titulación de logopedia, muy relacionada con la práctica educativa. De hecho, son alumnos que en ese momento se encontraban cursando las asignaturas de *Intervención en el desarrollo psicomotor*, *Adaptaciones Curriculares para alumnos con dificultades del lenguaje* y *PDI para niños con alteraciones del lenguaje*, impartidas por un profesor del departamento de DOE. Su conocimiento, por tanto, se ha elaborado como exigencia del proceso formativo, lo que les sitúa en un lugar privilegiado a la hora de contestar estas preguntas. Para recordar, la muestra se compone de 340 alumnos, de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado- y 34 de la de Psicología. Se distribuyen en las diferentes carreras según la siguiente tabla 6:

	Titulaciones	Alumnos por titulación	Total
Educación	Pedagogía	173	340
	Psicopedagogía	43	
	Magisterio	124	
Psicología	Logopedia	34	34

Tabla 6: Distribución por facultades de la muestra de alumnos que cumplimentan la segunda parte del cuestionario

Atendiendo al curso en el que se encuentran los alumnos, se elabora el gráfico 15:

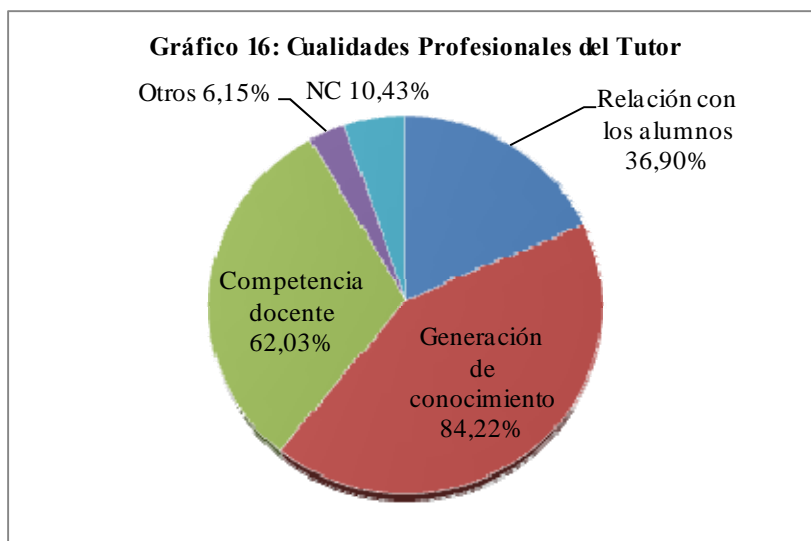


En esta segunda parte del trabajo, se recoge el análisis de los datos que hacen referencia a las preguntas específicas sobre la tutoría universitaria: preguntas sexta a la décima. En su mayoría son abiertas para facilitar la libre expresión del alumno. Se han establecido agrupaciones obtenidas tras el estudio reiterado de las diferentes respuestas para facilitar su análisis.

- a. Datos acerca del perfil del tutor universitario: cualidades personales y profesionales.

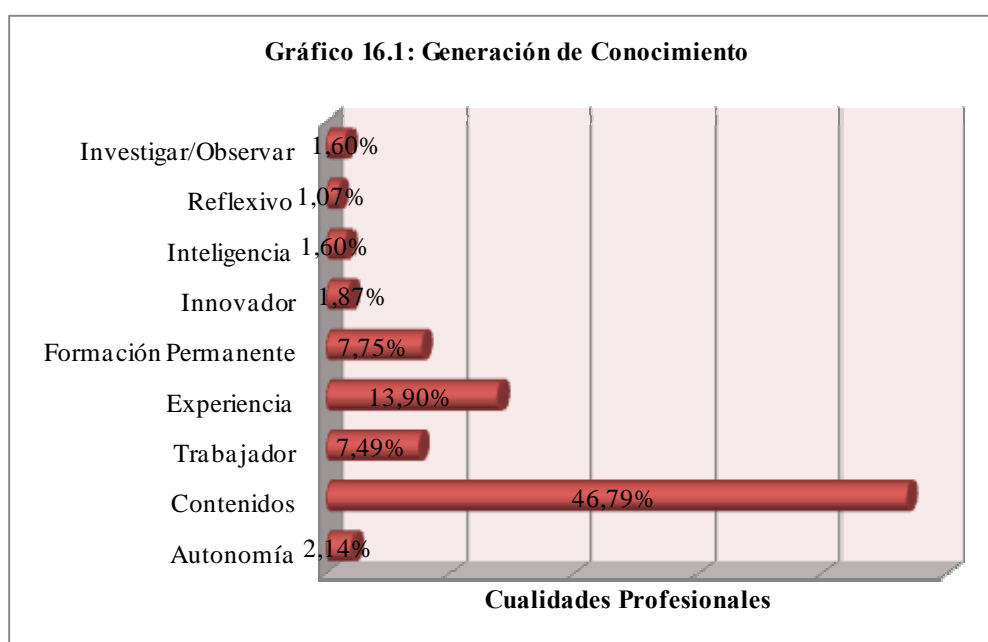
Para recoger la opinión acerca de las características del perfil del tutor universitario, se realizan dos preguntas en el cuestionario, una acerca de las cualidades profesionales y la otra sobre las cualidades personales.

En relación a las cualidades profesionales, se establece una clasificación, derivada del análisis de las propias respuestas, que se muestra en el siguiente gráfico 16:



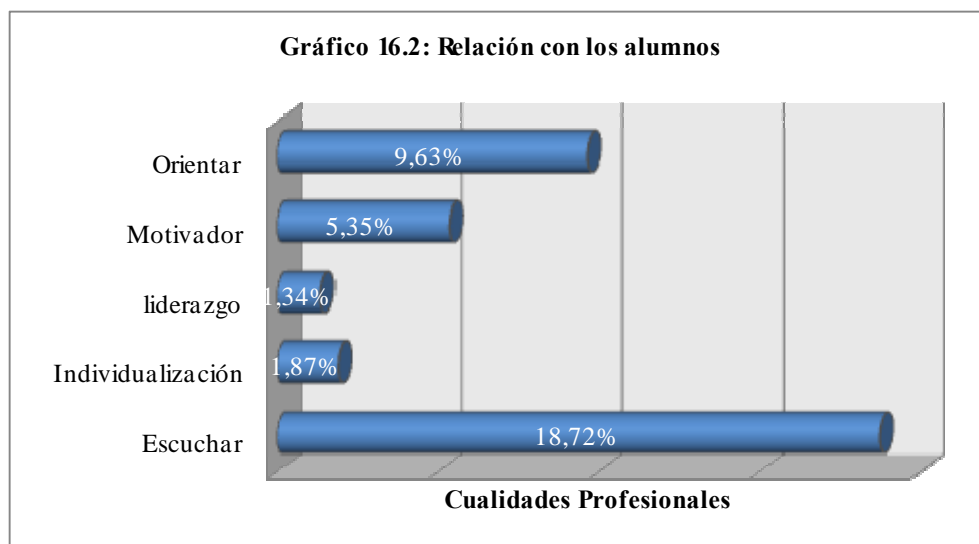
Como puede observarse, las cualidades del docente desde el punto de vista de los alumnos pueden agruparse en tres tipos, siendo la de mayor porcentaje la que está en relación con la generación de conocimiento.

Para mostrar con mayor claridad las cualidades profesionales que los alumnos refieren, se elaboran los gráficos 16.1, 16.2, 16.3 y 16.4, donde aparecen detallados cada uno de estos grupos.



Como puede observarse gran parte de los alumnos (46,79 %) conceden importancia a los contenidos, que debieran llamarse conocimientos, que el tutor tiene en relación a la temática de su carrera. Este dato concuerda con la percepción que tienen en relación a la actividad del tutor, pues destacan la tutoría académica como actividad principal, tanto cuando la establecen como única actividad, como al realizarla conjuntamente con otros tipos de actividades. Sin embargo, merece la pena destacar las otras cualidades que los alumnos señalan, que precisamente son las que diferencian el proceso educativo de la mera transmisión de contenidos, convirtiéndolo en un proceso de generación de conocimiento; este último más acorde para la formación personal de los alumnos y para cumplir las exigencias del EEES.

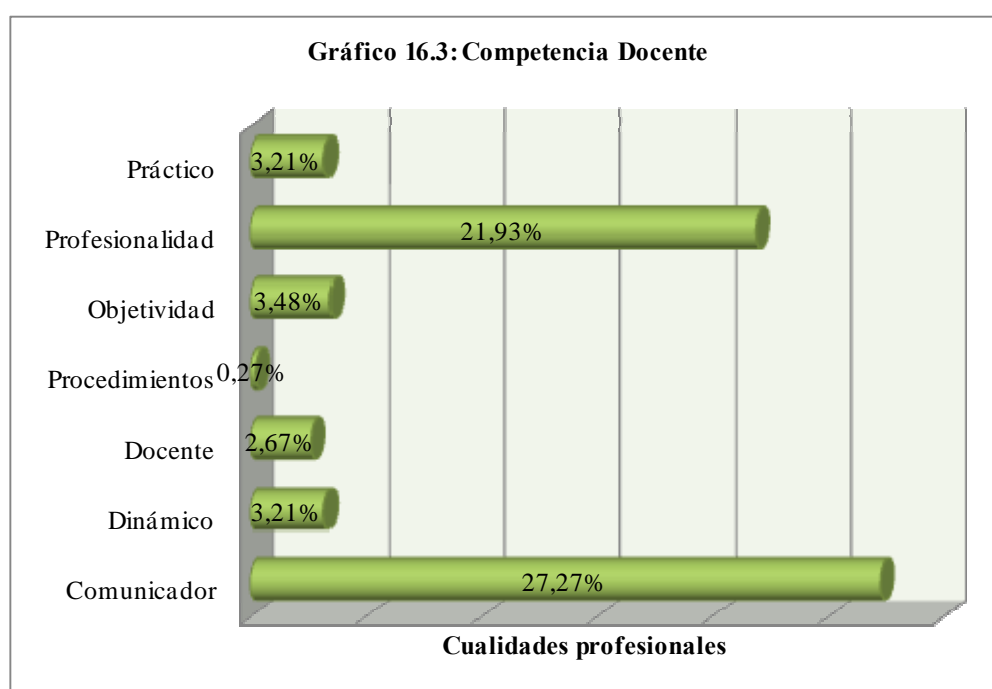
En cuanto a la relación con los alumnos, cualidades que consideran necesarias el 36.90 % de los alumnos encuestados, se destacan las siguientes:



Como puede observarse, la escucha es la cualidad relacional que más alumnos valoran. Si aceptamos que uno de los objetivos principales que tiene la labor de un tutor es ayudar al alumno a tomar decisiones, orientando las alternativas posibles y ayudándole a valorar las consecuencias de sus decisiones

(Bricall, 2000: 193), parece lógico pensar en una formación del tutor que potencie el desarrollo de esta cualidad.

Para finalizar el análisis de las cualidades profesionales percibidas, se estableció un grupo de ellas bajo el epígrafe de “competencia docente” pues el 62% de los encuestados hacían referencias a cualidades que pueden considerarse básicas en el proceder del docente. Ello puede ser debido a que los alumnos estiman que el ejercicio de la docencia y de la tutoría deben estar muy próximos en su permanente ejercicio y, en consecuencia, relacionados con coherencia y profundidad. A continuación se presenta en el gráfico 16.3 este dato desglosado en las respuestas que lo conforman.



Claramente, aparece como destacado el porcentaje de alumnos que señalan las funciones de un buen comunicador y el de aquellos otros que reflejan en sus respuestas las competencias del docente sin especificar cuales dentro de la profesionalidad. Ser un buen comunicador es una de las cualidades importantes que un docente debe desarrollar, y los alumnos se la atribuyen al

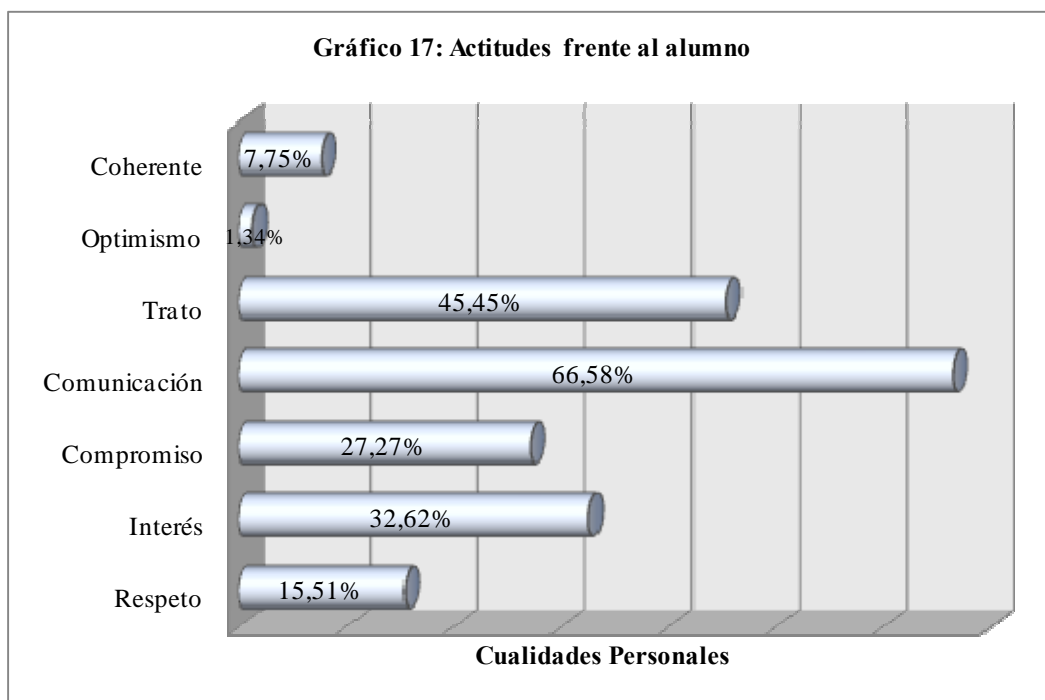
tutor. Entre las habilidades del buen comunicador más señaladas por los alumnos podemos encontrar las siguientes: comprensible, claro, organizado, con habilidades didácticas, sociales, metodológicas, de planificación... Conviene aclarar que cuando los alumnos aluden a las cualidades docentes del tutor, se refieren a su comportamiento, tipo de comunicación y preparación para la actividad concreta de la tutoría. Posiblemente algo que no renuncian a pedir o desear en los docentes de las asignaturas.

Al preguntar a los alumnos sobre las cualidades personales que debe reunir el tutor universitario, las respuestas se incluyeron en dos grandes grupos: aquellas en las que se aprecian más las actitudes implicadas en la relación con los alumnos y las que lo hacen en la docencia. La siguiente tabla muestra los elementos que constituyen cada una:

ACTITUDES ANTE EL ALUMNO	
Respeto	15,51%
Interés	32,62%
Compromiso	27,27%
Comunicación	66,58%
Trato	44,12%
Optimismo	1,34%
Coherente	7,75%
ACTITUDES ANTE LA DOCENCIA	
Crítico	2,41%
Responsable	18,98%
Comprometido	18,98%
No contestan	8,02%

Tabla 7: Cualidades personales del tutor

Con bastante claridad se observa que el mayor número de alumnos centra su elección en las cualidades presentes en una relación educativa. Este hecho puede verse con más detalle en el gráfico 17



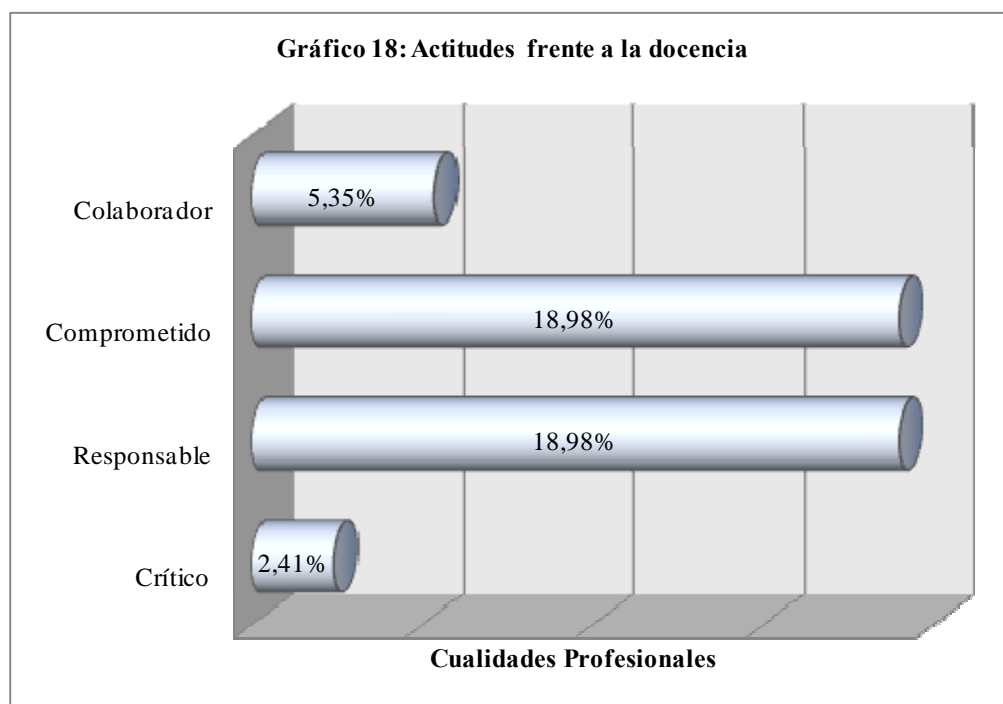
Se aprecia cómo destaca la comunicación (66,58 %) y el trato que el tutor dispensa al alumno. Dentro de las competencias comunicativas más destacadas por los alumnos, aparecen la empatía (26,74 %), la tolerancia de ideas y pensamientos (15, 51 %), la comprensión (19,79 %) y la amabilidad o el trato cordial (9,63 %) entre las principales.

El “trato” lo componen una diversidad de actitudes entre las que se destacan la accesibilidad y cercanía, junto con la generosidad o la humildad, la justicia, la paciencia ...

Por último mostrar el porcentaje de alumnos que señalan el interés por el conocimiento y por ellos mismos en consecuencia, como una cualidad destacable (36,22%) y el compromiso con el ejercicio de las funciones educativas (27,27%). En menor cantidad, pero también significativa, se detacan aquellos alumnos que consideran que el respeto es una cualidad del tutor universitario (15,51%). Si llama la atención este dato es porque esta cualidad o bien debiera aparecer en todas las respuestas -¿quién puede no considerarla

como destacable?-, o bien no aparecer en ninguna, pues se sobrentiende siempre. No obstante, el hecho de que algunos encuestados la señalen (58 alumnos) podría estar poniendo de manifiesto que no se sienten respetados en las actividades de tutoría, o en las clases. Si ponemos este dato en relación con una demanda que algunos alumnos señalan como necesaria entre las funciones del tutor, a saber, la de “mediación con otros profesores” o “ayuda en la solución de problemas con profesores”, podríamos concluir que se hace necesario atender esta demanda del alumnado, y quizás, el ejercicio adecuado de la tutoría podría contribuir a encontrar soluciones, si se orienta parte de su actividad hacia la comprensión y el entendimiento mutuo entre alumnos y profesores. No es una función fácil aunque necesaria a la vista de estos y otros resultados (Lobato y otros, 2005). No debe olvidarse que éste podría ser uno de los motivos que influyen en el hecho notablemente constatado por Sánchez García (1999); Vieira y Vidal (2006); Álvarez Rojo y otros (2000); Bricall (2000) del “concepto reduccionista de la tutoría mayoritariamente imperante “ (Michavila y García Delgado, 2003).

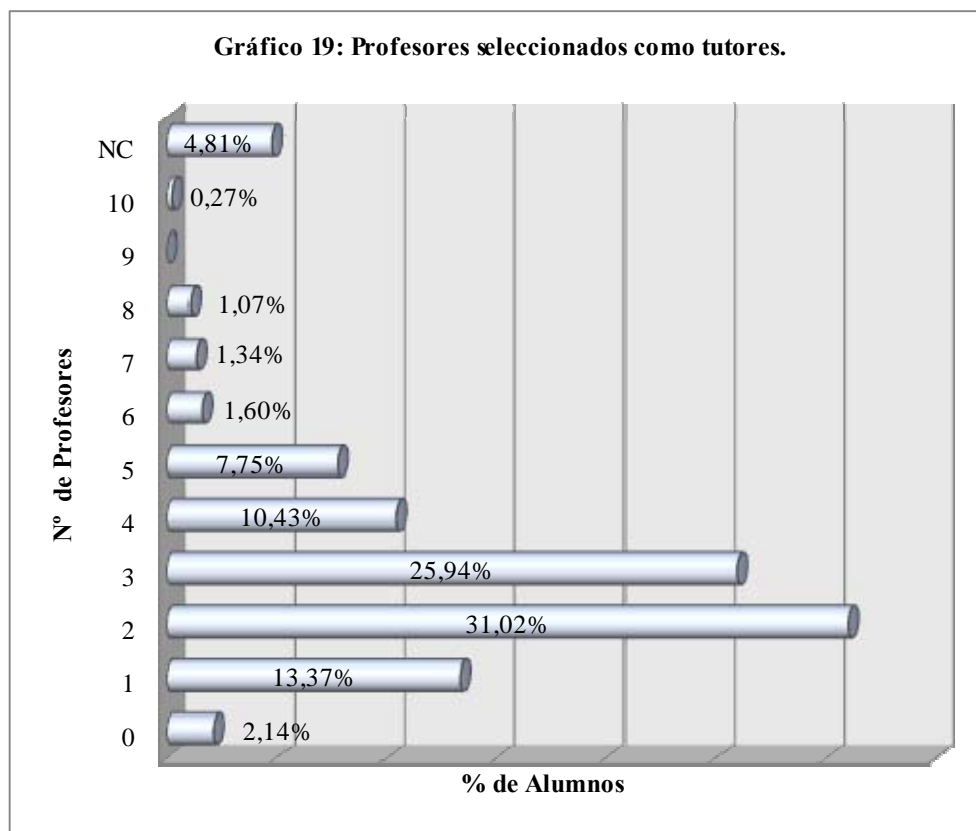
Un porcentaje significativo de alumnos, señaló entre las cualidades personales del tutor, aquellas que están relacionadas con la práctica docente, pues su influencia determina un tipo u otro de actividad. Así, el siguiente gráfico 18, recoge la clasificación de sus respuestas:



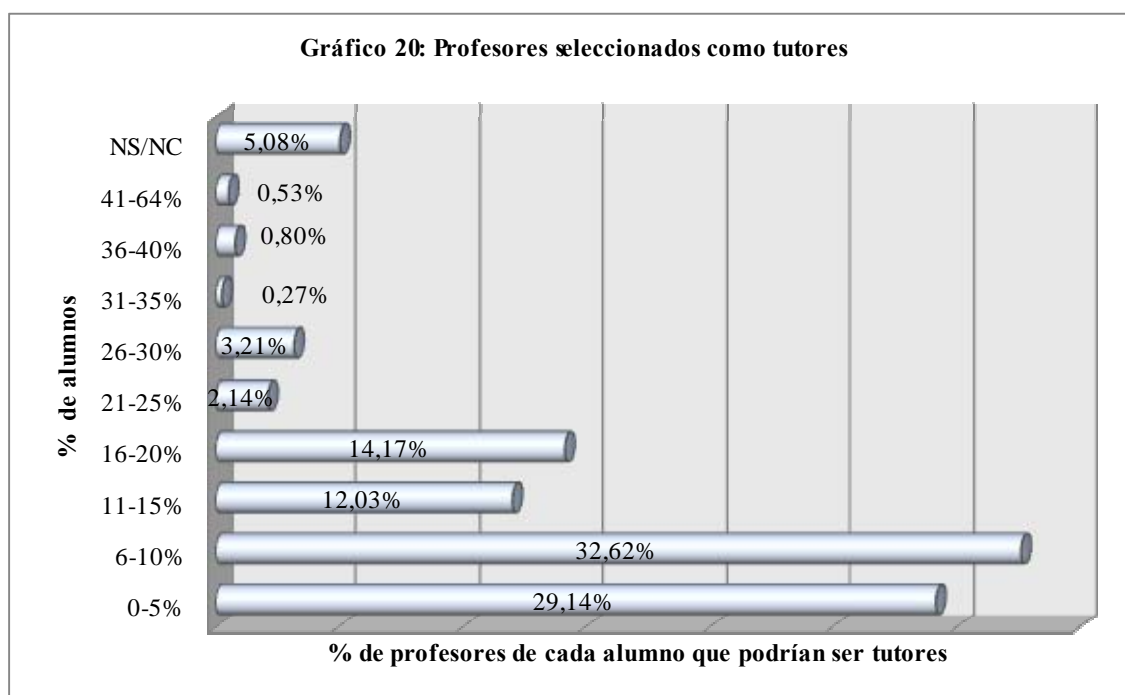
Como vemos, la responsabilidad y la profesionalidad, ambas por igual, señalan las actitudes que un mayor número de alumno (18,98 %) destacan entre las principales cualidades personales.

b. Tutores que los alumnos elegirían entre los docentes

Se pregunta a los alumnos acerca del potencial que detectan en sus actuales docentes para el ejercicio de la tutoría. Para ello se les preguntó acerca de cuántos de los profesores que conocían consideraban que pudieran ser tutores. Sus respuestas, presentadas en el gráfico 19, evidencian la necesidad de una preparación más amplia y profunda para el desempeño de esta función.



Los alumnos son muy exigentes en cuanto a la selección de los tutores. Puede observarse, al mirar con detenimiento, que más del 90% de los alumnos encuestados seleccionan a menos de seis profesores de entre los que conocen, y que casi el 57 % de la muestra elegiría entre dos y tres profesores, siendo dos el número de profesores más seleccionado (31,02 % de la muestra). Con el objetivo de afinar algo más este dato, se relacionaron los resultados de esta pregunta con las materias cursadas por cada alumno, interpretando ésta variable como el dato que revela el número de profesores que han dado clase a este alumno. Sabemos que este dato no tiene una fiabilidad total, ya que un mismo profesor puede impartir varias asignaturas a un mismo alumno, sobre todo en la medida en que avanza la carrera. Sin embargo, dada la planificación de estudios, esto no es habitual. Por tanto, aunque este dato viene asociado con un cierto error, no puede considerarse como muy significativo. El resultado de este análisis se refleja en el siguiente gráfico 20:



Como puede apreciarse, más de un 60% de la muestra, no seleccionaría a más del 10% de los profesores que le han impartido clase en el transcurso de su carrera, y el 88% de los alumnos seleccionaría menos del 21% de sus profesores como tutores.

Estos datos presentan un panorama que requiere una notable mejora. Ambos gráficos, uno con mejor ajuste que otro, pero ambos con información muy semejante, señalan que muy pocos profesores serían considerados por los alumnos como buenos tutores. Esto es coherente con que un 72% de los alumnos de la Facultad de Educación, y un 15% de la de Psicología, señalaran, según datos del gráfico 12.1 la cualificación docente como uno de los déficit de su carrera. La posible relación entre estas dos variables nos indicaría que los alumnos asocian la labor de un tutor con la del docente. De hecho, como más adelante tendremos ocasión de comparar con el análisis de la última pregunta, los alumnos muestran tendencia a identificar las cualidades profesionales y personales del tutor universitario con las señaladas para aquellos docentes que

han seleccionado como tutores. Esto confirma el aserto anterior sobre el bajo aprecio de los alumnos para ciertas cualidades manifestadas por los docentes con frecuencia.

c. Características de los docentes elegidos como tutores:

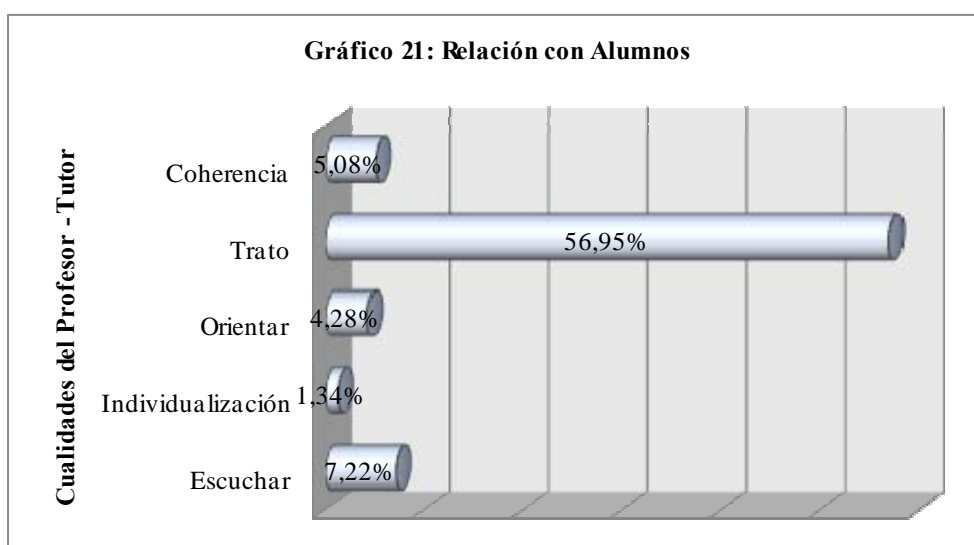
Preguntarles a los alumnos sobre las características que tienen los profesores que ellos consideran que podrían ser tutores, puede ayudar a reconocer aquellas cualidades más estimadas por éstos. La siguiente tabla 8 recoge la clasificación elaborada con las respuestas de los alumnos:

RELACION CON ALUMNOS	
Escuchar	7,22%
Individualización	1,34%
Orientar	4,28%
Trato	56,95%
Coherencia	5,08%
GENERACION DE CONOCIMIENTO	
Contenidos	25,13%
Experiencia	4,55%
Formación Permanente	5,35%
Innovador	0,53%
Reflexivo	0,80%
COMPETENCIA DOCENTE	
Comunicador	34,49%
Profesionalidad	10,16%
Vocación	14,44%
Crítico	1,07%
Interés	36,90%
Compromiso	28,61%
OTRAS ACTITUDES	2,14%
NC	7,22%

Tabla 8: Cualidades de los docentes elegidos como tutores

Se agrupan sus respuestas en cuatro grandes bloques: las que señalan cualidades enfocadas a la relación con el alumno, las que intervienen en la generación de conocimientos, las implicadas en las competencias docentes, y otras cualidades que se caracterizan por su gran diversidad y el poco porcentaje de alumnos que las señalan.

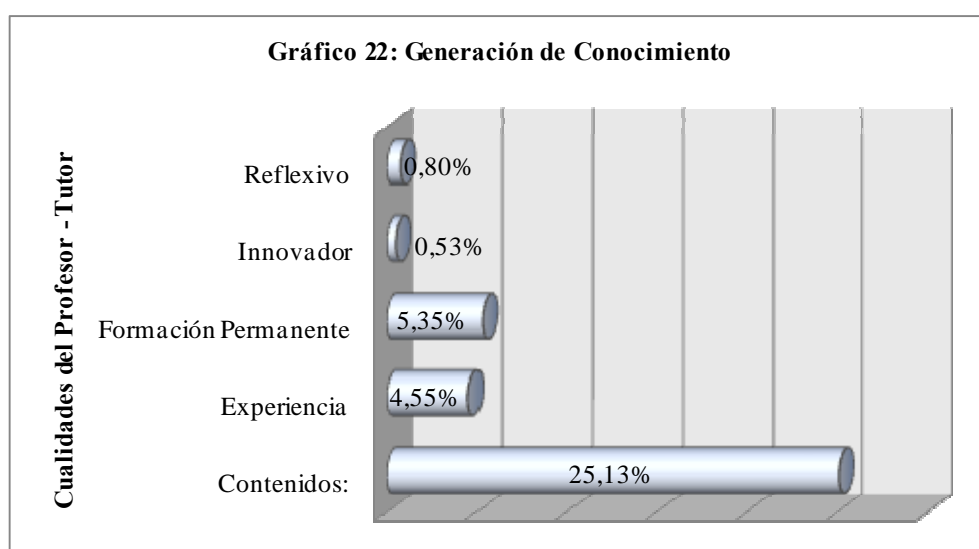
En los gráficos 21, 22 y 23, se muestran con mayor claridad las cualidades que más porcentaje de respuestas llevan asociadas.



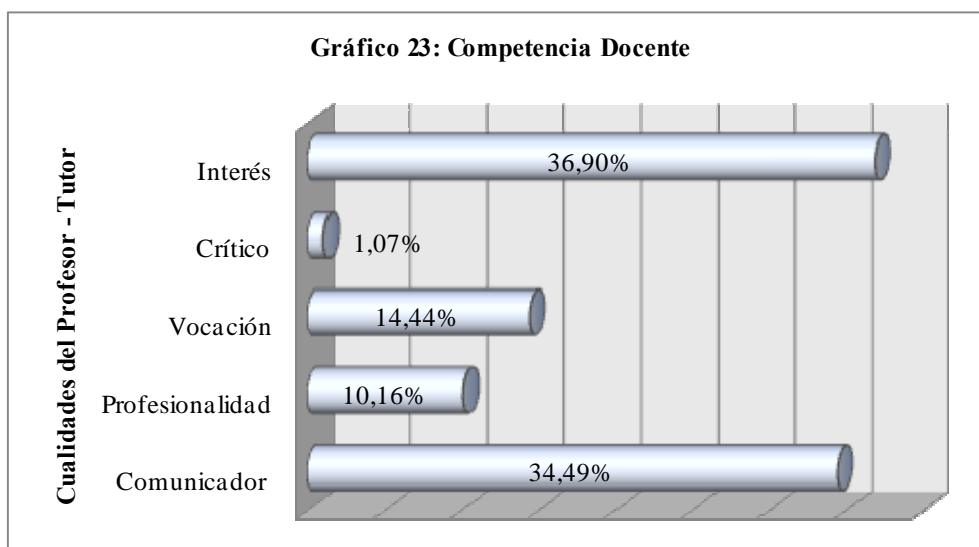
En primer lugar y en relación con los alumnos, cabe señalar que las cualidades significativamente más destacadas son las referentes al trato que los alumnos reciben por parte del profesor. El 56,95 % de los alumnos así lo señala. Estas cualidades superan a cualquier otra de las presentadas en la tabla anterior. Lo que aquí se agrupa como "trato", son las respuestas que hacían referencia a la amabilidad, la simpatía, la sencillez y humildad, el diálogo, la tolerancia, el trato afectuoso y cariñoso, la espontaneidad, humanidad, acogida, disponibilidad, cercanía, esta última señalada por el 21,66% de los alumnos, calidez, ilusión...

Aunque en menor medida, los estudiantes confieren gran importancia a la cantidad de conocimientos de los docentes elegidos como tutores, y a la

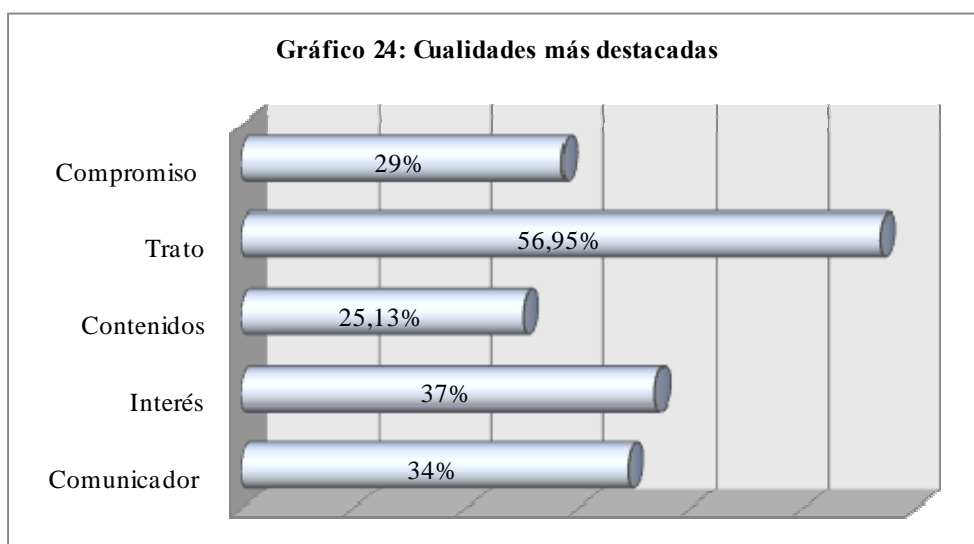
formación que tienen, señalando en muchas ocasiones una formación afín a la carrera que los estudiantes cursan. Es lógico pensar esto, pues los alumnos no están apuntando a un ejercicio tutorial que tenga que ver con la transmisión de información descontextualizada de la temática en la que se están formando, dicha información podrían encontrarla a través de otra fuente o servicio. Veamos la distribución de alumnos que señalan este tipo de cualidades en el gráfico 22.



Entre las competencias docentes que mayor número de alumnos destacan, se encuentran las relacionadas con la comunicación, el interés por la profesión orientado tanto hacia los alumnos como hacia el conocimiento, y el compromiso dentro del que se incluye la responsabilidad, el esfuerzo... El gráfico 23 recoge la distribución porcentual de los alumnos que señalan estas características.



Para terminar este apartado, puede ser interesante recoger en un sólo gráfico las cualidades que mayor número de alumnos destacan en los posibles tutores:



De esta manera, sintetizando las cualidades que más alumnos valoran en los profesores y tutores, destacan el interés y el compromiso, que implican una relación adecuada señalada como "trato", y el conocimiento, que conlleva la capacidad de comunicar.

5.1.4. Conclusiones de la percepción de los alumnos acerca de las actuales prácticas de docencia y tutoría

A continuación conviene, a modo de síntesis, algunas conclusiones que pueden extraerse de la información aportada por los alumnos a través de los cuestionarios cumplimentados. Se intenta aplicar todo el cuidado necesario en su interpretación, considerándoles una fuente valiosa si se logra comprender qué está provocando su discurso y cómo lo elaboran.

Por una parte, es un colectivo que tiene dificultades para expresar con claridad las causas que subyacen a su malestar. Como evidencian sus respuestas, no están acostumbrados a mirar con profundidad aquello por lo que se les está preguntando. Por otra parte, tienen buena capacidad para manifestar efectos, aquellas concreciones que componen sus experiencias formativas; reflejo de la comunicación ofrecida en las aulas, donde a menudo se muestran resultados sin atender al proceso que posibilita su obtención y sin incitar a preguntarse por las causas que lo hacen posible. Habitualmente, el conocimiento se muestra sólo en su resultado final, ocultando el proceso por el que ha sido generado y los aspectos que ofrecen posibilidad de seguir conociendo.

Describen con detalle lo que les ocurre, y expresan el malestar que les produce. Muestran inquietud porque sus vivencias puedan ser otras, aunque no logran identificar cuáles son propiciadoras de bienestar y satisfacción personal.

A menudo, en sus expresiones está presente una inquietud por ser profesionales competentes, equivocándose una vez más en la identificación de aquello que asegura dicha competencia. Buscan procedimientos rutinarios, formas de hacer que puedan repetir en sus prácticas. No perciben que ésta es la mejor manera de convertirlos en dóciles trabajadores al servicio de los

intereses de quienes poseen el poder para poner a la humanidad al servicio de su propio beneficio.

Un análisis detallado de sus respuestas, permite concluir lo siguiente:

- Reclaman un proceso formativo diferente al actual, sin poder expresar ajustadamente el tipo de actividad que demandan. Sus reclamos no afectan a modificaciones sustanciales, por lo que no aumentarán su grado de satisfacción. De hecho, se constata un alto grado de insatisfacción con respecto a las asignaturas de sus planes de estudio. En general, se sienten descontentos con la formación que reciben habitualmente, pero no expresan con claridad, al menos deseada, en qué y cómo debería ser variada esa formación.
- Presienten que la actividad docente gira en torno a la generación del conocimiento que tiene como punto de partida las temáticas tratadas en las clases, pero no lo expresan con claridad, y a la hora de señalar, en la segunda pregunta, las ideas más relevantes de su carrera, indican los contenidos ya elaborados, a modo de recetas, más que señalar los procesos para su generación y los fundamentos que los sostienen, desde una continua actitud investigadora. Otra muestra de la opacidad y confusión características de sus respuestas, es la tendencia a señalar los aprendizajes realizados en las prácticas como los más relevantes de su proceso formativo, sin caer en la cuenta de forma explícita que éstos carecen de relevancia si no están adecuadamente fundamentados y reflexionados desde las causas que los hacen posible. Anhelan una formación que, por lo general, podría calificarse de superficial y amena, lo que habitualmente se relaciona con poco exigente.
- No consiguen ver la aplicación práctica de los conocimientos a ellos dirigidos y para ellos planificados y programados, pero no expresan, que la causa de esa discontinuidad se debe a que sus docentes, como ellos, en general, no

entienden el sentido del conocimiento como aquello que esencialmente nos constituye.

- Las finalidades que reclaman para la docencia no son muy diferentes a las que originan su insatisfacción. Por ello, las deficiencias señaladas en la cualificación docente no se centran en los fundamentos y métodos del profesor, sino en la claridad y amenidad de su exposición, singulares y débiles efectos. Tal vez, sea ésta la razón, aunque en sus respuestas no lo especifiquen, que explique la necesidad que tienen de solicitar aclaraciones en la revisión de sus exámenes, profundizaciones, anticipaciones profesionales, sin determinar el sentido de su orientación, como es ampliamente conocido.
- Perciben la unidad de lo que en su ámbito se llaman *conocimientos teóricos y prácticos*, pero no expresan que esa unidad la constituye el hecho propio y singular de la racionalidad de que la teoría como mirada que se perfecciona sucesivamente se une íntimamente al objeto mirado en una unidad en la que la interacción dialéctica acaba enriqueciendo la potencia de mirar, de conocer.
- Se entusiasman con actividades prácticas que viven más como deseo de una realidad apetecida que como compromiso con la acción que esas actividades implican, pero no expresan en qué consiste la desilusión que la práctica real que hacen como complemento formativo, falazmente programada, no es lo que esperaban, o lo es sólo como consuelo un tanto superficial y difícilmente perdurable.
- Atribuyen el déficit en el ser y hacer de los docentes a una carencia de lo que ellos llaman *vocación*, denominado *compromiso* en este trabajo, para enseñar entusiasmadamente lo que ellos deben aprender, pero no expresan que esa vocación no es otra cosa que lo que se gana en un proceso formativo y se entrega con interés y compromiso – entregar es buscar los

modos de comunicación mediante los cuales el discente se construye desde la edificación distinta que para sí va logrando el docente -.

- Confunden la tutoría con un espacio en el que resolver dudas o aclarar ciertos aspectos que no lograron comprender en el aula. Si esta actividad no se realiza como continuidad de la iniciada en las aulas, queda reducida a un espacio en el que buscar qué manifestaciones del conocimiento exigirá el docente en la prueba de evaluación, lo que dificulta enormemente la generación de conocimiento en los términos que se viene concretando en este trabajo.
- Valoran en el tutor, y en los docentes en general, tres dotaciones abocadas a la práctica educativa: conocimiento, interés y compromiso, pero no expresan cómo ese conocimiento se hace posesión personal edificante y compartible. No expresan cómo el interés va más allá, sin dejarlo de lado, del que se dirige hacia ellos mismos como alumnos. Tampoco expresan cómo el compromiso tiene siempre un fuerte componente en la acción de compartir.
- Entienden que es en las interacciones individualizadas, donde el tutor y el alumno se encuentran a la luz de cada alteridad, pero no expresan cómo el compromiso hace de esa luz el primer retazo de la libertad hecha de compartir, la única posible.
- Son muy exigentes en los criterios que entrevén para la selección de los tutores, pero no expresan cómo lo que esperan de ellos en cuanto a la mejoría de algunas prácticas en las aulas deviene de una formación tan profunda como costosa, tan eficaz como hecha con convencimiento, tan perseverante como apetecida.
- Esperan una afortunada convivencia entre la acción de tutoría y la explicación en las aulas, pero no expresan que esa convivencia proviene de una formación de base compartida y de proyecto vital anhelado por unos y

otros. Por ello consideran la tutoría a modo de complemento, lo que la convierte en práctica inútil para la docencia.

- Comprenden que, frecuentemente, el conocimiento de los docentes tiene carencias parecidas a las suyas propias, pero no expresan cómo en esa difícil situación ellos deben hacer un laudable esfuerzo para ir superando el límite que los diferencia en cada momento, lo que les incita a solicitar en los docentes una permanente y débil actualización.

Hasta aquí, a modo de parciales conclusiones, las impresiones que pueden elaborarse de un análisis profundo de las respuestas obtenidas de los cuestionarios aplicados a estudiantes de la UCM. No se pudo aplicar, en esta universidad, los cuestionarios elaborados para tutores. No existe, en la actualidad, ningún programa de tutorías desarrollado en esta universidad. El momento para su comienzo es oportuno. Su necesidad ineludible. La propuesta elaborada como finalización de este trabajo de investigación contribuye a lograr una reforma profunda en el quehacer de la universidad española, una reforma que no puede dejar de ser acometida en respuesta a las demandas del EEES. Una institución del prestigio de la UCM no debe eludir el reto, ni responder al mismo sin los fundamentos que favorecen la perdurabilidad de los cambios que se instauren.

Antes de elaborar la propuesta, se completan las conclusiones de la información que ofrecen los estudiantes con un análisis de los programas de tutoría iniciados en las universidades públicas españolas. Para ello se reflexiona en profundidad sobre los documentos institucionales elaborados para su difusión y se observa, a través de un cuestionario, la práctica cotidiana de los tutores. Se presentan los resultados en los apartados siguientes.

5.2. Análisis de los programas de tutoría en universidades públicas españolas.

La tarea principal de la universidad es la educación en su grado superior, que debe responder a las nuevas necesidades educativas que surgen con la economía y la llamada sociedad del conocimiento. A la universidad, por tanto, se le viene reclamando, entre otros aspectos: formación humana, científica y técnica. (Declaración de Bolonia, 1999; Comunicado de Berlín, 2003).

A este reto las universidades españolas pretenden responder poniendo en marcha actuaciones distintas, entre las que destacan para esta investigación el sentido y organización de la tutoría en el seno de cada universidad.

5.2.1. Datos referidos a la muestra estudiada

A continuación se presentan los resultados de una muestra de experiencias concretas, unas con carácter piloto y otras con mayor instauración, que las universidades españolas, vienen ensayando con el fin de lograr su mejor ejercicio y consolidación al comienzo de la entrada en vigor del EEES. Los documentos aquí analizados han sido elaborados por las propias universidades, e incluso por algunos equipos conformados en sus facultades y escuelas técnicas. Suelen apoyarse en algunas publicaciones como las de Coriat Benarroch y Sanz Oro (2005) para la Universidad de Granada, Alañón (2003) para la Universidad Politécnica de Madrid, Del Rincón (2003) para la Universidad de Castilla la Mancha, y Álvarez Pérez (2002) para la Universidad de La Laguna. En total se han analizado 68 programas, habitualmente llamados planes de acción tutorial –PAT-, de 17 universidades: Granada, 33 facultades y 7 escuelas; La Laguna, 2 facultades; Alcalá de Henares, 3 facultades;

Barcelona, 2 facultades; Extremadura, 2 facultades; Politécnica de Madrid, 3 facultades; una facultad de las universidades de Cádiz, Politécnica de Valencia, Málaga, Sevilla, Murcia, Jaén, Rovira i Virgili y Alicante, Complutense de Madrid; y la programación general para todas las facultades de las universidades de León, Politécnica de Valencia, Extremadura, Valencia y Alcalá de Henares. En algunas facultades existe un programa por cada titulación, lo que hace que la cifra de centros no se corresponda con la de programas analizados.

Las experiencias han sido elaboradas por Ordóñez Solana, C. y Martínez Álvarez, Cl. (Coord.) (2007); Ordóñez Solana, C.; Hernández Armenteros, S. (Coord.) (2007); Martín García, J. M. (Coord.) (2004); Bustos, C.; Senés, B. (Coord.) (2003); Luzón González, G. (Coord) (2003); Perfectti Alvarez, F. (Coord.) (2003); Bagur González, M^a G. (Coord.) (2003); Ríos Guadix, A. (Coord.) (2003); Ruiz Padillo, D. P. (Coord.) (2004); Bastos González, D.; Pérez Martínez, C. (2004); Vida Manzano, J. (2003); Parra Sánchez, A.; Segura Carretero, A. (2004); Bustos Valdivia, C.; Senés García, B. (Coord.) (2003); Piñar Alvarez, A. (2003); Agote Martín, Á. L.; y otros (2003); Fernández Pérez, V.; y otros (2003); García Hernández, J. (Coord.) (2003); Maraver Tarifa, G. (Coord.) (2003); Baeza Muñoz, M^a A.; y otros (2003); Álvarez Rodríguez, J.; y otros (2004); Delgado Fernández, M.; y otros (2004); Cuesta Rico, F.; y otros (2003); Alcaín Martínez, E. y otros (2003); Artacho Martín-Lagos, M. y otros (2003); Garrido Carrillo, F. J. (2003); Aguado Romero, J. y otros (2004); Fernández Revelles, A. B.; Ortega Reinoso, G. (Coord) (2004); Marín Parra, V. (Coord) (2004); Cobo Martínez, P.; y otros (2004); Enrique Mirón, C. (Coord) (2004); Miró Jodral, M. (Coord.) (2003); Artacho Martín-Lagos, R.; Cabrera Vique, C.; y otros (2003); Martín García, J. (2004); Alarcón Pérez, J. A. (2004); Cámara Aguilera, E.; Kelly, D.; Le Poder, E.; Prieto Del Pozo, L.; Way, C.; (2004); Fernández Luna, J. M. (Coord.) (2004); Alegre Bayo, F J.; Quesada Molina, J. J.; Ramírez González, V.; Rus Carlborg, G. (2003); Crespo Aguado, A.; y otros (2004); Berenguer Maldonado, M. I. y otros. (2004); Leyva García,

A. (Coord.) (2004); Burgos Goye, M.; C.; y otros (2004); Rosales Álamo, M.; y otros (sin fecha); Melia Rodrigo, M. Cristina Tejedor, M. (2004); Universidad de Alcalá de Henares (2003); Escuela Técnica Superior Ingenieros Agrónomos. (2005); Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (2004); Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (inédito); Vicerrectorado de Planificación y Evaluación (2007); Proyecto de Innovación en tutorías. (inédito); Facultad de Farmacia (2004); García Encinas, M. J. (Coord.) (2005); Herrero Blasco, A. (2007); Cáceres, P.; García, E. (2000); Pérez Calderón, E.; Amor Tapia, B. (Coord.) (2007); Barros García¹ F.J., Calvo Blázquez L., y otros (2007); Martín Jiménez, P.; Ortiz Bellot, G. (2006); Andrés Aucejo, E. (2005a, 2005b, 2007); Sedeño Valdellós, A. (2006); Gómez de Terreros Guardiola, M.; Arias Holgado, M^a F.; Lanzarote Fernández, M^a D.; (Documento inédito); Facultad de Matemáticas (2007); De Fuentes De Fuentes, M.; Recasens Guitart, J. Agrela, B.; Callejas, J. E.; De la Villa Carpio, y otros (2006); Montserrat Pera, M. S.; Gisbert Cervera, M.; Cela Ranilla, J.; Esquirol Sole, A.; Ferrus Prat, N.; (2006); Lledó Carreres, A. (Coord.); (2007); Salinas Fernández, B.; Cotillas Alandí, C. (inédito); Facultad de Biología (2006); López Lucas, M.C. (inédito).

Para el análisis de todos estos documentos, se elaboró una plantilla que sirviera para recoger la información que resultaba de mayor interés para las finalidades de esta investigación. Dicha plantilla se ha hecho en consonancia con las ideas expuestas a lo largo de este trabajo, buscando así coherencia y solidez en las conclusiones. Puede verse el detalle de la misma en el Anexo V

Los programas de las universidades consultadas siguen, en general, referentes tradicionales de la tutoría y organizan, a nivel práctico y de maneras dispares su acción: algunas concretan objetivos y actuaciones, otras los exponen de manera muy genérica. De los proyectos elaborados, no todos se han llevado a cabo. Algunos han sido elaborados en cursos de formación permanente, organizados por los institutos de educación de las universidades, y no han logrado su implantación efectiva. No obstante, ya que las universidades

los recogen como experiencias, se ha visto conveniente incluirlos en este análisis, pues muestran la tendencia futura en el desarrollo de esta actividad. Para facilitar la visión de conjunto, las informaciones obtenidas se han concretado en los apartados siguientes:

- Referentes de partida.
- Objetivos a conseguir desde la tutoría.
- Organización de las tutorías: tipos y frecuencia de reuniones, principales destinatarios y grado de institucionalización de la experiencia.
- Tutor universitario: características y requisitos, funciones, cualidades personales y profesionales, selección, formación y reconocimiento.

Como puede apreciarse en la descripción siguiente, no todos los centros presentan información acerca de los aspectos anteriormente referidos, las concreciones de estas experiencias son muy singulares y propias de cada uno de ellos. A continuación, se presentan los resultados más relevantes, destacando aquellos datos que nos muestran la orientación que siguen estas experiencias y nos ayudan a concretar su proyección futura. De esta forma, al relacionar los resultados con los obtenidos a través de un análisis más extenso y profundo de experiencias reales que se están desarrollando, se podrá presentar una descripción que incluya aspectos mejorables de las prácticas y unos indicadores que contribuyan a elaborar propuestas de mejora.

5.2.2. Referentes de partida.

Del análisis de los documentos referentes a las experiencias de tutoría, se puede comprobar que las razones que impulsan el comienzo de los

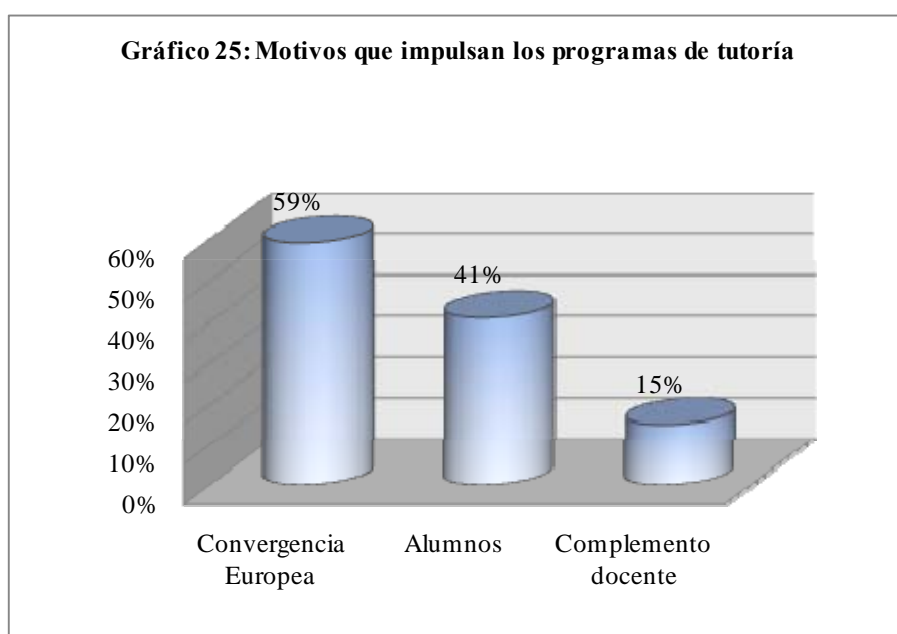
programas se centran en tres aspectos fundamentales recogidos en la siguiente tabla 9:

Convergencia Europea	Incremento de la calidad	25%
	Construcción del EEES	41 %
	Renovación Pedagógica	16 %
Alumnos	Desarrollo Integral	18 %
	Diversidad	9 %
	Orientación Laboral	13%
	Orientación curricular	19%
Complemento	Incremento del rendimiento	12 %
	Complemento del aula	6 %

Tabla 9: Motivos que impulsan los programas de tutoría

Por un lado, tenemos aquellos programas que sitúan el incremento de la calidad (25%), la construcción del EEES (41%), y la renovación de procedimientos didácticos y pedagógicos (16%) como los principales aspectos que propiciaron la construcción de experiencias de tutoría, siendo, por tanto notable, el porcentaje de centros que hacen referencia a la **convergencia europea** (59%); por otro lado, cabe señalar los centros que consideran que los programas de tutoría inciden directamente sobre los **alumnos** (41%): bien mejorando la formación de los universitarios porque favorecen una educación que promueve su desarrollo integral (18%), bien atendiendo su diversidad (9%), incrementando su preparación y orientación laboral (13%) o, contribuyendo a su orientación en la conformación de los planes de estudio

(19%); finalmente, sólo un pequeño porcentaje (15%) entienden la tutoría como un **complemento del trabajo docente del aula**, buscando con estos programas un aumento en el rendimiento del alumno con respecto a una asignatura concreta (12%) o bien considerándola un complemento de la docencia (6%). En el siguiente gráfico 25 puede verse una síntesis de estos referentes de partida:



Entre las motivaciones que han impulsado los programas de tutoría en las diferentes universidades, no se han encontrado aquellas que buscan incidir sobre la esencia de los procesos formativos. Los programas de tutoría actuales no se han creado para mejorar el conocimiento de los alumnos. Cuando se alude en modo directo a impulsar mejoras en la formación del alumnado, éstas tienen que ver con aspectos que favorecen las formas de estar en la universidad, buscando facilitar su integración, sin que esas formas de estar se deriven de una permanente búsqueda del mejor ejercicio racional posible para generar conocimiento. No se busca mejorar los procesos de generación de conocimiento, se busca proporcionar aquella información que permita al alumno

beneficiarse de los servicios que la universidad pueda prestarle, como se va a ir constatando en los apartados sucesivos.

5.2.3. Organización de las tutorías: finalidades perseguidas, formas de realización y frecuencia de reuniones, principales destinatarios y grado de institucionalización de la experiencia.

Se analizan, en los apartados siguientes, los aspectos más destacables sobre la organización de las experiencias, que los documentos reflejan. Si bien las formas de manifestarse varían de una universidad a otra, en lo esencial presentan grandes similitudes. En todas las experiencias recogidas en este trabajo de investigación los procesos formativos no varían en lo esencial. La estructura que las contiene no permite incidir sobre el conocimiento del alumno en modo directo: quedan inéditos los procesos de formación de conocimiento y su comunicación. La tutoría, tal como se viene planificando, no favorece que el profesor ejercite la docencia con todo su potencial. Estas ideas se van haciendo presentes en los apartados sucesivos.

a. Finalidades perseguidas

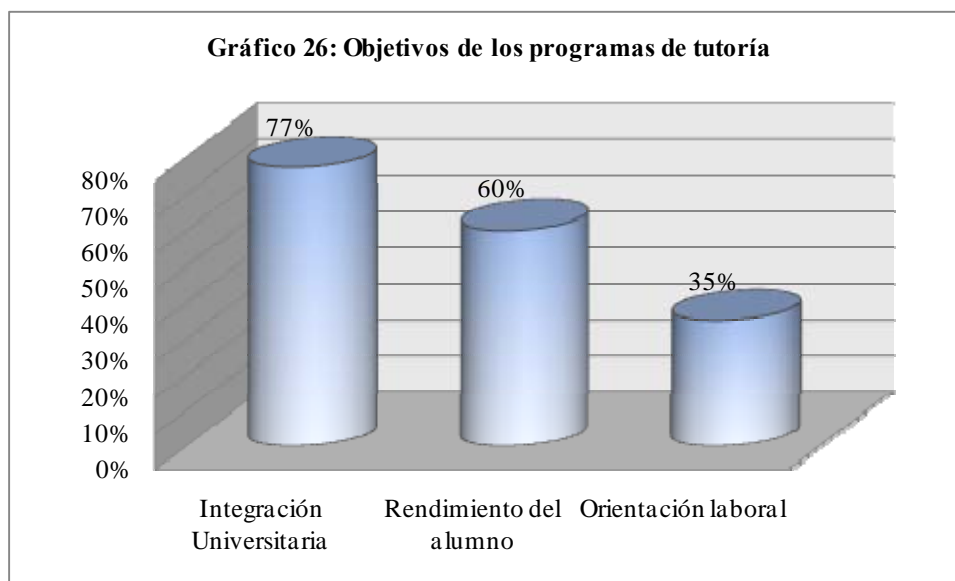
En cuanto a los objetivos perseguidos desde los programas de tutoría, caben destacar aquellos que se centran en **facilitar la integración del alumno** en la universidad (77%), bien dando a conocer los servicios y prestaciones universitarias (71%), bien a través de la confección del itinerario académico (56%); los que pretenden **incidir sobre el rendimiento del alumno en las asignaturas** (60%), de forma general (59%), mediante las

llamadas técnicas de estudio (18%), resolviendo dudas y ejercicios de una asignatura (12%); y aquellos que promueven la **orientación laboral de los alumnos** (35%). Así queda reflejado en la tabla 8.

Integración del alumno	Ofrecer servicios	71 %
	Confección del itinerario académico	56 %
Rendimiento	De forma General	59%
	Técnicas de estudio	18 %
	Resolución de dudas	12%
Orientación laboral		35 %

Tabla 10: Principales finalidades perseguidas

Como en el caso anterior, observamos en el siguiente gráfico 26, que la gran mayoría de las experiencias, persiguen proporcionar información a los alumnos sobre los diferentes servicios universitarios, pensando que así se favorece la utilización y la integración en la universidad.



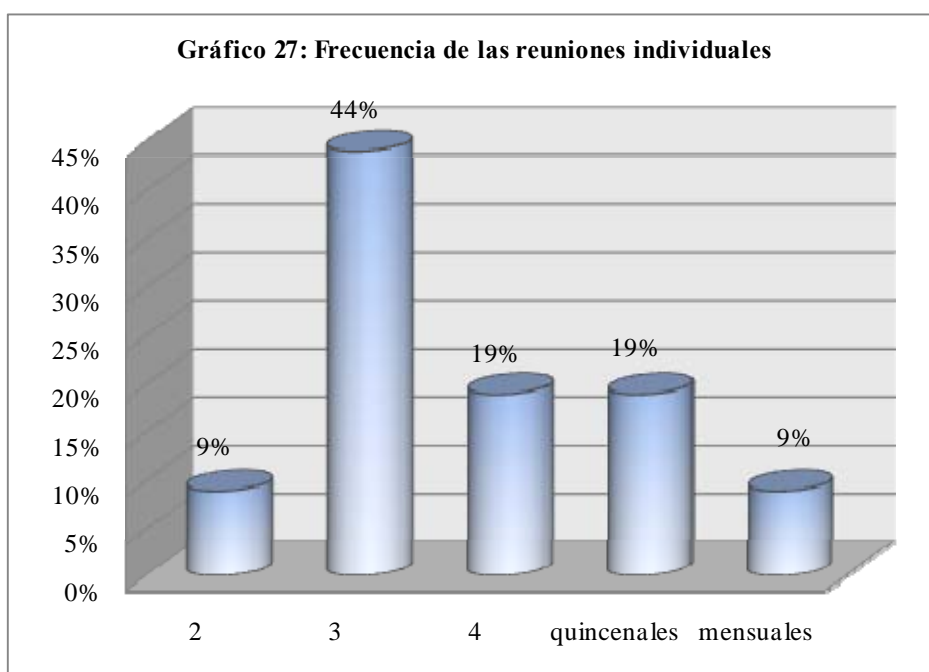
Se descuidan por tanto, de forma evidente, el empleo de la tutoría para incidir, en profundidad y amplitud, sobre el conocimiento de los universitarios, lo cual ensombrece la tutoría como función docente. Relamente, no se necesita el ejercicio de un docente para dichas funciones.

b. Formas de realización y frecuencia de las reuniones

En lo referente a las formas de realización de las tutorías, todas eran de tipo presencial, a excepción de las desarrolladas en la Universidad de Rovira i Virgili y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática de la Universidad Politécnica de Valencia, donde se desarrollaban de forma telemática.

De las experiencias analizadas, algunas no mostraban los tipos y frecuencias de reuniones que se mantienen (25%), generalmente, se desarrollan tres tipos de reuniones: individuales con los alumnos tutelados (68%), grupales del tutor con todos sus alumnos tutelados o bien de todos los

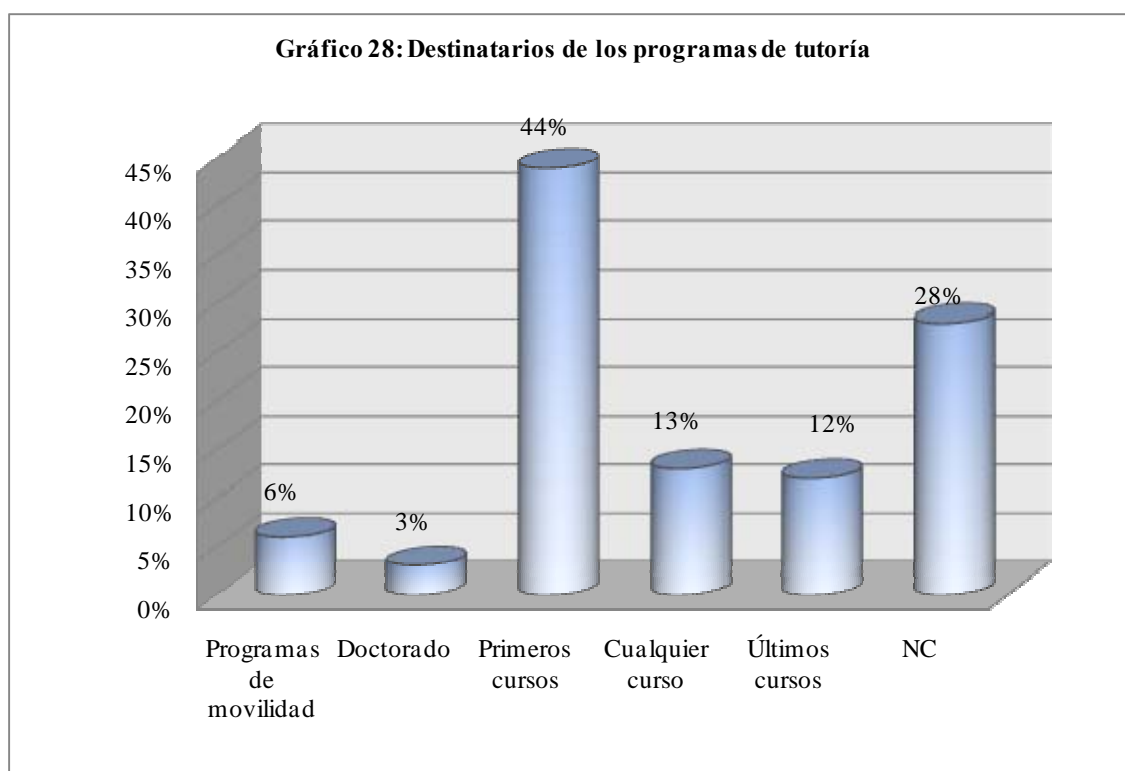
alumnos participantes en el programa con el coordinador del mismo (62%), y de coordinación entre el equipo de tutores (49%). De hecho, más de la mitad de las experiencias analizadas que indican el tipo de organización (51%), programan reuniones de estos tres tipos. La frecuencia con la que el tutor se reúne con sus alumnos tutelados presenta gran variedad, como puede verse en el gráfico 27



Conviene señalar que el 44% de los proyectos que indican la frecuencia de los encuentros, mantienen solo tres reuniones individuales al año con los alumnos tutelados, y sólo el 19% mantienen reuniones de periodicidad quincenal. Con estas cifras no puede realizarse una atención integral al alumno, ni es posible incidir sobre sus procesos de generación de conocimiento. Éstos requieren un trabajo continuado y tenaz por parte del tutor y los alumnos.

c. Principales destinatarios

Los destinatarios de los programas son, en su mayoría, alumnos de primeros cursos, lo cual se explica al tener en cuenta que la mayoría de los centros se plantean entre sus objetivos principales la integración del alumno en la universidad, proporcionándole información sobre los servicios que ésta le ofrece. En el gráfico 28 se muestra con claridad esta realidad.

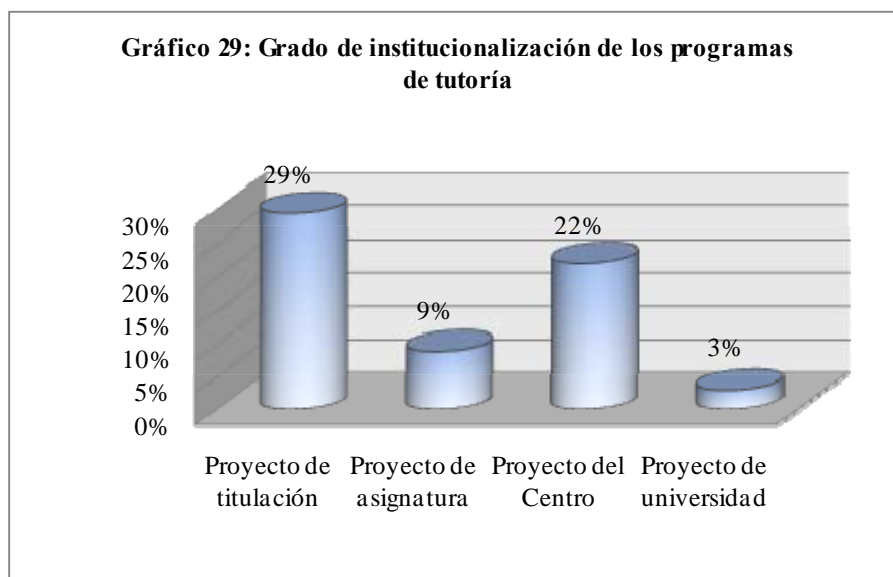


Llama la atención comprobar el bajo porcentaje de iniciativas que se destinan a tutelar el aprendizaje de alumnos que participan en programas de movilidad, aunque tal vez este dato se justifica por el desconocimiento que de estos programas pueda tenerse, debido a la escasez de alumnado participante. De hecho, los centros que los han puesto en marcha: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Traducción e Interpretación, y Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática, todos centros de la Universidad de

Granada, presentan una realidad en la que estos alumnos constituyen una cifra muy notable, como reflejan en su fundamentación.

d. Grado de institucionalización de las experiencias

Otro dato que merece la pena analizar, dado el creciente interés que las universidades están poniendo en la consolidación de estos programas, hace referencia al grado de institucionalización. Analizar si la experiencia cuenta con respaldo de algún vicerrectorado o, si por el contrario, es iniciativa de algún centro en particular, departamento, titulación o asignatura, nos ayuda a escalar este dato. Se hace necesario resaltar, la escasez de proyectos de tutoría suficientemente institucionalizados. La realidad de la educación superior en España, adolece, al menos entre las universidades públicas, de experiencias de tutoría alentadas y respaldadas por los órganos de gobierno. La mayoría, o bien son experiencias piloto sin continuidad en el tiempo, muchas de las cuales no han llegado a ponerse en marcha por falta de apoyo institucional, o bien, son experiencias a las que se dedica escasos recursos materiales, tiempo y dedicación por parte de los vicerrectorados, lo que contribuye a que sus acciones estén orientadas hacia un apoyo en aspectos que podríamos considerar complementarios en la formación universitaria y, que por tanto, no afectan a la esencia de estos procesos. Con el gráfico 29, se quiere llamar la atención sobre esta situación tan patente.



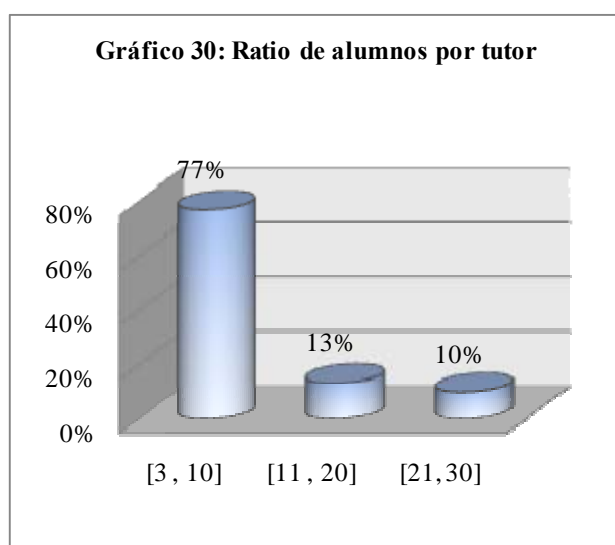
5.2.4. Tutor universitario: características y requisitos, funciones, selección, reconocimiento y formación.

Por lo general, en las experiencias a las que se ha tendido acceso, el tutor es un profesor del centro. En muy pocas ocasiones se establece como requisito que su dedicación sea a tiempo completo (4%), o bien que sus funciones se desarrollen a través de la coordinación de un equipo de alumnos que, una vez preparados, puedan ejercer como tutores (9%). En cinco de las experiencias analizadas se señala expresamente la conveniencia de que los tutores no impartan ninguna materia a los alumnos tutelados. Sólo en dos ocasiones, cuando el programa tiene como finalidad principal incrementar el rendimiento en alguna asignatura concreta, se establece que los tutores sean profesores que imparten dicha asignatura. Se evidencia un cierto temor a que los tutores sean profesores del alumno. Este temor, en ocasiones fundamentado en el riesgo de convertir la tutoría en una clase particular sobre alguna materia, favorece la distancia con las funciones propias de la docencia. La relación que puede existir entre un alumno y un profesor que no ejerce su actividad con él,

difícilmente puede tener como eje central, la generación del conocimiento. Las temáticas abordadas no pueden tener vinculación con las tratadas en el aula, por lo que el necesario ajuste y la continuidad entre estas dos actividades es muy débil, casi inexistente. Como se mostrará, el alumno tiende a interrumpir esta relación en cuanto aprende a solucionar las pequeñas dificultades propias del funcionamiento de una estructura como la universitaria.

a. Alumnos atendidos por tutor

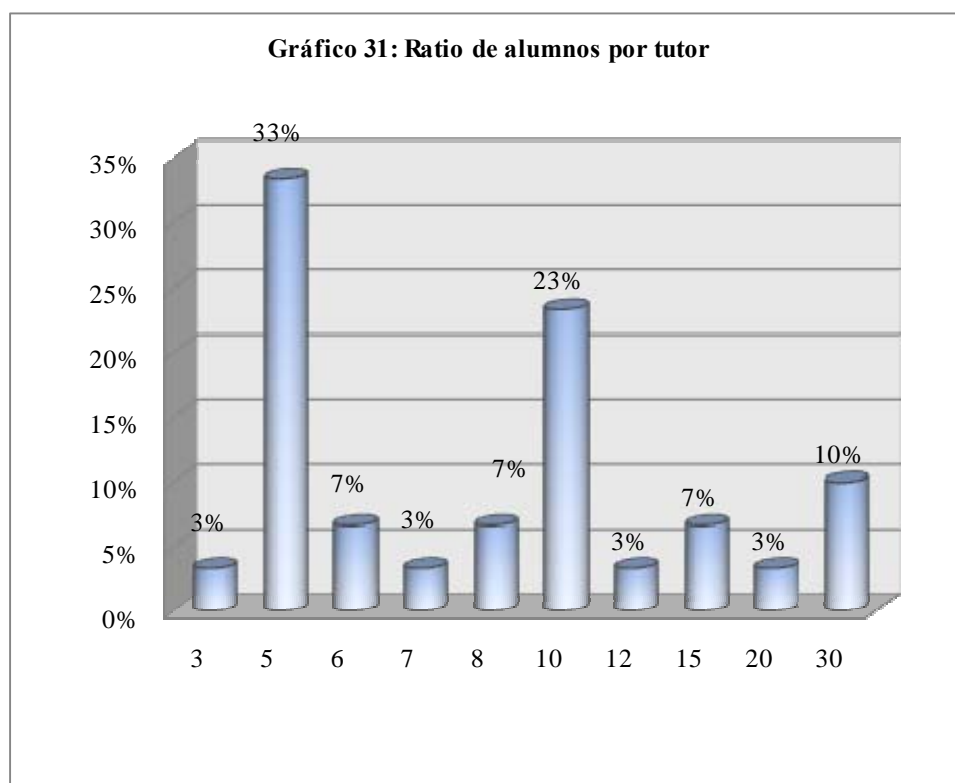
Casi la mitad de los proyectos analizados (44%) señalan el número de alumnos atendido por cada tutor, cifra que oscila entre, 3 y 10 alumnos en un porcentaje muy elevado (77%). Los gráficos 30 y 31 muestran el resultado de analizar este dato. En el primero de ellos, gráfico 30, se agrupa el número de alumnos atendidos por intervalos.



De forma muy significativa se puede decir que el número de alumnos tutelados por docente no supera la quincena. Son muy pocas las experiencias

donde esta cifra se verá superada, lo cual es lógico, dado el tiempo que los tutores pueden destinar a estas actividades.

Muy probablemente, al ser los propios docentes quienes elaboren estos programas, conocen el esfuerzo que requiere una atención individualizada, cuando ésta pretende incidir realmente en la formación de los alumnos. De hecho, habitualmente, los profesores se ven obligados a atender un número muy superior de alumnos, lo que les demuestra la imposibilidad de hacerlo desde una exigente acción de tutela que busque subsanar las deficiencias presentes en la actualidad. Como puede verse en el gráfico 31, una gran mayoría de las experiencias que señalan en sus programaciones el número de alumnos atendidos por cada tutor, sitúan estas cifras en cinco y diez alumnos.



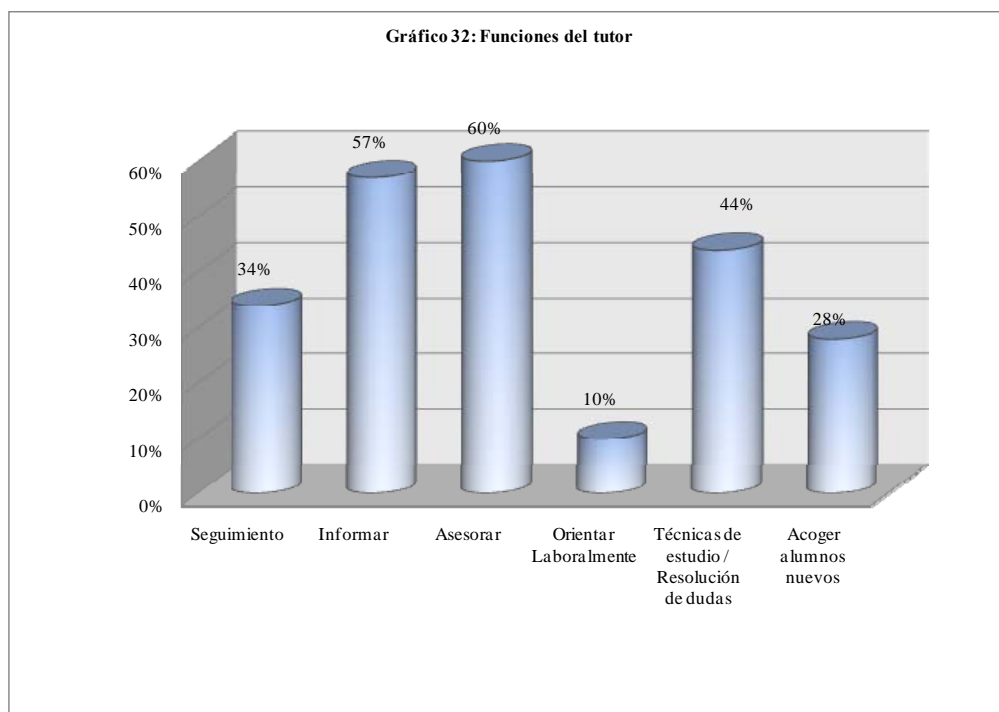
b. Formas de selección y reconocimiento de los tutores

En lo referente al proceso de selección de tutores, apenas se puede obtener información. Tan sólo cuatro programas lo mencionan, tres de ellos señalando que la selección se realiza entre aquellos profesores que se ofrecen voluntariamente, y uno más que añade el requisito de que conozcan algunas técnicas de trabajo en equipo, requisito para el que, por otra parte, no se indica ninguna forma de evaluación. Esto parece señalar una notable laguna en la planificación de estas actividades. Por una parte, se considera que todo profesor, por el hecho de serlo, está preparado para ejercer como tutor con tan sólo ofrecerse, lo cual no es de extrañar si observamos el escaso reconocimiento de estas funciones. De hecho, en tres de los programas, a estos tutores se les reconoce un crédito de docencia por esta actividad, y en dos de ellos se les tienen en cuenta como mérito para alcanzar los complementos oportunos. Sólo en una ocasión, el programa de tutoría es considerado como un indicador de la calidad del departamento.

Estos datos reflejan con claridad el abandono institucional al que queda sometido esta actividad. Más bien parece ser un interés del docente preocupado por la formación de sus alumnos, interés que no se corresponde con el de la institución universitaria. De esta forma, las experiencias no podrán superar la etapa de “programas piloto”, o bien quedar reducidas, en su implementación, a la consideración de complementos formativos. Esta consideración se ve reforzada al analizar las funciones planificadas para la actividad del tutor.

c. Funciones asignadas a los tutores

Ya se ha señalado con anterioridad la tendencia a que el tutor no sea profesor de los alumnos que tutela, favoreciendo con ello que las temáticas abordadas no tengan relación con las propuestas en el aula. Los programas consultados justifican este proceder como forma de evitar que las tutorías se puedan convertir en un espacio en el que impartir clases particulares.



Puede apreciarse en el gráfico 32 que las funciones que más suelen asignarse al tutor están relacionadas con la informativa y de asesoramiento, habitualmente de cuestiones que aluden a la selección de asignaturas o a los servicios prestados por el centro y la universidad. La información no hace referencia a la búsqueda de datos que, tras su interpretación, contribuyan a variar la esencia del conocimiento del alumno. Lo que se aprende en las asignaturas no se ve afectado por el ejercicio del tutor, profesional éste que se

ve relegado al desempeño de unas funciones que no mejoran su práctica como docente.

Con bastante facilidad pueden encontrarse otros profesionales que, con un mínimo de preparación y disponibilidad de información puedan realizar estas funciones. Además, cabe añadir, que con esta asignación se está contribuyendo a que el alumno construya un significado del docente universitario poco exigente y trascendente para su formación. La tutoría así planificada ve disminuido su potencial y pronto se convertirá en un servicio más que presta la universidad, destinado a mejorar la imagen externa de la institución, a la vez que provocará, por la debilidad de sus fundamentos, una gran decepción en el alumnado que atienda, el cual, pronto considerará la tutoría al mismo nivel que el actual servicio de atención a los alumnos que viene contemplado en el RD 898/1985. Esta afirmación la veremos confirmada en el análisis de experiencias reales.

d. Formación de los tutores

Esta es una de las grandes y fundamentales asignaturas pendientes en los programas de tutoría revisados. Sólo ocho (11,76 %) de los programas analizados abordan este aspecto en sus programaciones, cifra muy baja si tenemos en cuenta la importancia de este aspecto para el desarrollo de la función docente. Ninguna de las propuestas formativas recogidas en estas planificaciones se integra dentro de una estructura sólida, que garantice la preparación del profesor universitario para el ejercicio de una tutoría docente. Por tanto, parece como si se le considerase ya de por sí preparado para el desempeño de esta función. Sin embargo, ni en su formación inicial como especialista en un ámbito del conocimiento, ni en su etapa formativa como investigador, ni en los criterios de selección que los tribunales aplican para

seleccinoar a los docentes universitarios, ha sido necesario demostrar una preparación en este ámbito. Las funciones de una tutoría docente, se ven así, completamente descuidadas. No existe procedimiento alguno para garantizar su mejor desempeño. Queda, como tantas otras cosas, a voluntad del docente que quiera o pueda prepararse para ello.

En cinco de los ocho programas analizados, la formación de los tutores es obligatoria, sin especificar en cuatro de ellos el procedimiento para su desarrollo, ni las temáticas abordadas, ni el tiempo dedicado a esta formación. Cuando se especifica, consiste en unas seis jornadas en las que se tratan temáticas relacinonadas con la justificación, la aproximación al concepto de tutor, el perfil, las funciones, los procedimientos y las actividades. Dado el tiempo dedicado a esta formación, la amplitud y profundidad deben ser muy escasas.

Otros cuatro programas ofrecen jornadas de formación voluntaria a los profesores que realizan funciones de tutores. Sólo en tres de ellos se indica que se desarrolla a través de alguna conferencia en relación al significado de la orientación pedagógica, lo que tampoco garantiza en absoluto las oportunidades necesarias para su formación como tutor dentro de una práctica docente.

Los datos aquí señalados son coherentes con las funciones asignadas al tutor, funciones que, a menudo, adolecen de gran superficialidad. Cuando se analicen las experiencias que se vienen desarrollando, se podrá comprobar con más detalle esta situación.

5.2.5. Conclusiones parciales del análisis de programas de tutoría

Las prácticas aquí recogidas, nos revelan el creciente interés de las universidades por implantar programas de tutoría. Se entienden como servicios de apoyo a la docencia, prestados a los alumnos, buscando mejoras en la educación. Sin embargo, el interés no es suficiente. Los procesos educativos mejoran sensiblemente cuando se incide sobre sus aspectos fundamentales. El principal, en este caso, la docencia universitaria.

Merece la pena resaltar el esfuerzo que los profesores vienen realizando para implantar programas que mejoren los procesos formativos de los alumnos. Si bien, a primera vista, pudiera parecer que son las universidades, a través de sus órganos de gobierno, quienes muestran mayor interés en el desarrollo de estas iniciativas, en el análisis de los programas se comprueba que los vicerrectorados, en algunos casos ofrecen alguna financiación para el desarrollo de estas experiencias, sin ocuparse de que puedan instaurarse como prácticas docentes. Las entienden como un servicio más de los prestados a los alumnos, más cercanos a servicios de información que de docencia. Al final, son los profesores quienes con su esfuerzo y compromiso tienen que lograr el inicio de un ejercicio docente que no ha sido programado para tal fin. El desconcierto entre quienes aspiren a mejorar el proceso educativo de los alumnos se encuentra asegurado.

Entre los aspectos más valorables de los programas analizados, se encuentran los siguientes:

- Existe una percepción bastante generalizada de la necesidad de implantar programas de tutoría universitaria en respuesta a las demandas de la convergencia europea en materia de educación superior y como elemento que repercute en un incremento del prestigio universitario.

- En muchos casos, el compromiso docente es tal que los programas se inician sin el adecuado reconocimiento docente ni la proporción de las condiciones necesarias para su desarrollo.
- En su mayoría, la tutoría se ejercita en forma presencial, planificando encuentros individuales y grupales, lo muestra el interés de los tutores por conocer a los alumnos que tutelan.
- La participación del alumnado en estos programas es voluntario, lo que exige encontrar finalidades y formas de realización para su alcance que sean valoradas positivamente por el alumno.
- Los programas de tutoría, cuando se implantan, buscan su integración en las titulaciones y facultades, huyendo de experiencias aisladas que tienen difícil generalización a entornos diferentes del propio de la experimentación.

En general, los programas de tutoría analizados no se encuentran formando parte de una estructura que les permita ser considerados una práctica docente. Entre sus deficiencias más destacables, se encuentran las siguientes:

- Las razones que incitan la planificación de estas experiencias no buscan incidir sobre el conocimiento de los alumnos, más bien sobre alguno de los aspectos propios de la estructura universitaria con los que el alumno entrará en relación.
- La selección de los tutores no se realiza con suficiente exigencia para garantizar la adecuada preparación como docentes en el ejercicio de la tutoría. Simplemente se les selecciona entre los profesores universitarios, quienes a su vez tampoco han sido debidamente formados en estas temáticas y, habitualmente no han participado en experiencias de tutoría docente.

- Institucionalmente se descuida el necesario reconocimiento de los profesores que desempeñan funciones de tutores, sobre todo porque no se determinan las condiciones que más favorecen su adecuado ejercicio. En el mejor de los casos, se le libera de actividades docentes, o se le reconoce su esfuerzo como mérito evaluable en su carrera profesional. Sin embargo, no se busca garantizar las posibilidades y el conocimiento suficiente para su mejor desarrollo.
- Las funciones propuestas en estos programas no buscan incidir sobre el conocimiento del alumno. No están relacionadas con las funciones propias del docente universitario. Se desaprovechan el conocimiento y las formas de comunicación del profesor universitario, por lo que su potencial queda desaprovechado.
- Los procesos formativos que ayuden a profundizar en las prácticas docentes propias de la tutoría universitaria se ven completamente desatendidos. Los tutores carecen, una vez más, de los apoyos necesarios en cuanto a su formación se refiere. Se ven abocados a formarse en el ejercicio de sus funciones, lo que a menudo no garantiza las mejores condiciones para generar un conocimiento sólido y ajustado a las verdaderas necesidades del alumno.

La tutoría, no se entiende en estas experiencias como una práctica docente, sino del docente. Su función principal no es incidir sobre las finalidades propias de la docencia universitaria, la generación del conocimiento y su comunicación como base para su mejora, sino complementarlas, buscar formas en las que dichas finalidades puedan desarrollarse con mayor comodidad. Esto es estimable en la medida en que con ello se ayude a los alumnos a superar dificultades derivadas de la estructura universitaria y, con ello, se evite que el alumno dedique atención, tiempo y esfuerzo a cuestiones que no están directamente relacionadas con su proceso formativo y, que

pueden provocar cierta insatisfacción y desánimo, buscando así la mejor disposición posible del ejercicio de las cualidades racionales: perseguir una comprensión de los fenómenos propios de su ámbito de conocimiento desde las causas que los generan, procurando incidir sobre ellas para alcanzar efectos más beneficiosos para las formas de vida de toda la humanidad. Ésta es la mejor educación posible de la actividad racional y, lo es, porque busca insistentemente el progreso de la humanidad en integración armónica con el universo que la contiene. Sin embargo, generar un entorno más cómodo para el desarrollo de la docencia, no siempre mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hacia ellos debe orientarse la tutoría universitaria. Hacia su mejor alcance. Par ello, el docente debe estar adecuadamente preparado y en las mejores condiciones sobre las que proyectar su conocimiento.

La tutoría, tal como se viene señalando, es actividad docente; continuación ajustada de las actividades iniciadas en las aulas. Persigue los mismos fines ajustándose mejor a los requisitos de algunas de sus concreciones. La generación del conocimiento en los procesos universitarios exige sólidos fundamentos de partida, presentados adecuadamente en las aulas. Son las huellas que la humanidad precedente ha ido logrando elaborar, para seguir conociendo. No es suficiente con su identificación. Se precisa observar su sentido y las formas en que han sido construidas. La finalidad de esta actividad, desarrollada mayormente en las aulas a través de docentes adecuadamente seleccionados para ello, reclama una posterior proyección sobre las necesidades de las actuales formas de vida, asegurando así la continuidad en el progreso del conocimiento, y en el conocer, al servicio de la humanidad; actividades estas últimas que exigen unas condiciones de trabajo personal, y en grupos reducidos, acompañadas de un seguimiento minucioso y continuo, que reclaman, de forma natural, la tutoría como práctica docente. Los demás alcances que se vienen planificando, carecen de efecto sobre la formación universitaria si no se derivan de estos procederes. Son consecuencia

directa de su mejor ejercicio. No son esenciales pretensiones, sino resultado de ellos.

Estas planificaciones deben venir apoyadas por un compromiso institucional por parte de las universidades; compromiso que precisa la elaboración de unos sólidos fundamentos sobre los que construir la propuesta de cada facultad, y un plan que establezca los fines generales y los recursos disponibles para su realización.

La diversidad de experiencias existentes pone de manifiesto la necesidad de comenzar a construir un conocimiento que permita realizar la función docente en todo su potencial, como viene exigiéndose en la actual reforma universitaria. No obstante, parece importante matizar estas experiencias, tomando conciencia de la abundante repercusión que tienen sobre la transmisión de información a la vez que procurando vías para su trascendencia.

Las experiencias hasta el momento analizadas tienen escasa incidencia sobre los procesos de construcción del conocimiento, obviando con ello la relevante importancia que éste tiene para su comunicación e, incluso, para la valoración de las informaciones. Se hace necesario establecer procesos adecuados de formación de tutores, y reconocer esta actividad. Los buenos tutores deben encontrar posibilidad de realización y desarrollo, para que todas estas iniciativas no se queden en experiencias aisladas sin repercusión sobre los procesos formativos. En la propuesta final, se pretenden atender estos y otros aspectos considerados de máximo interés.

5.3. Información aportada por los tutores de experiencias instauradas en universidades públicas de ámbito nacional.

Para completar la información recogida a través del análisis de los documentos técnicos de las universidades y de los alumnos de la UCM, se buscó, mediante un cuestionario, obtener aquella que podían ofrecernos directamente los tutores y responsables que estaban desarrollando las experiencias en las diferentes universidades. Se seleccionó un conjunto de universidades públicas españolas de las que se tenía algún indicio de que pudieran estar desarrollando algún programa de tutoría o, en proceso de realización. Tras una carta remitida a través del correo electrónico a los vicerrectorados, decanos y profesores, se les remitió por la misma vía un cuestionario, para su devolución cumplimentada. Como resultado, se obtuvieron 40 respuestas de los destinatarios, cifra que no representó una sorpresa, dado el escaso compromiso con estas actividades, derivado de la escasez de medios disponibles para desarrollar todas las funciones encomendadas a los docentes universitarios. Aún así, el resultado fue muy satisfactorio. Los datos mostraban coherencia con lo que se venía observando y, los cuestionarios cumplimentados pertenecían a las universidades con una trayectoria más prolongada en estas experiencias. A continuación, se presentan sus aspectos más destacables a través de las singulares impresiones de docentes comprometidos con la puesta en marcha de este tipo de iniciativas.

5.3.1. Proceso de Recogida de Datos

Tras la elaboración de dos cuestionarios, uno dirigido a los vicerrectorados, anexo VII, y otro dirigido a tutores y coordinadores de planes

de acción tutorial, anexo VI en las distintas facultades y centros universitarios, se sometió a revisión por un grupo de cinco expertos pertenecientes al DOE de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado– y, una vez introducidas las modificaciones necesarias, se enviaron a los vicerrectorados de las universidades que se agrupan bajo las siguientes denominaciones:

- Estudiantes e inserción profesional, empleo
- Calidad y Evaluación, Planificación Docente y Posgrado, Innovación educativa
- Espacio Europeo de Educación Superior, Convergencia Europea
- Participación Social
- Ordenación Académica y Profesorado
- Investigación.

En cada universidad, se remitieron tres cuestionarios a los vicerrectorados denominados bajo los títulos arriba señalados, dado que eran las universidades españolas de las que se tenía algún indicio de que pudieran estar desarrollando alguna experiencia de tutoría universitaria. Tales indicios se obtuvieron revisando las páginas web de las universidades españolas y apoyándonos en el informe de investigación de Sancho Sora (2006). Sólo se obtuvo respuesta de tres vicerrectorados. Las universidades seleccionadas fueron las siguientes:

- Universidad de Alcalá de Henares
- Universidad Autónoma de Barcelona
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad de Barcelona
- Universidad de Burgos
- Universidad de Cádiz

- Universidad de Cantabria
- Universidad Carlos III de Madrid
- Universidad de Castilla la Mancha
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Extremadura
- Universidad de Granada
- Universidad de Huelva
- Universidad de Jaén
- Universidad de La Laguna
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de León
- Universidad de Lleida
- Universidad de Murcia
- Universidad de Málaga
- Universidad Pablo de Olavide
- Universidad del País Vasco
- Universidad Politécnica de Madrid
- Universidad Politécnica de Valencia
- Universidad Rovira i Virgili de Tarragona
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Sevilla
- Universidad de Valencia
- Universidad de Valladolid

- Universidad de Vigo
- Universidad de Zaragoza

En la UCM, se enviaron tres cuestionarios a los Decanos de las Facultades de Químicas, Biológicas y Geológicas, pensando que tendrían planes de acción tutorial. En la facultad de Geológicas y Químicas, contestaron que no disponían de planes de acción tutorial, y en la Facultad de Biológicas, existía una pequeña experiencia de la que no se logró información relevante. Se comprueba que, a diferencia de otras universidades españolas, la nuestra no dispone aún de experiencias que puedan ser susceptibles de instaurarse como programas de tutoría. La investigación realizada durante estos años puede tener una de sus proyecciones en la institucionalización de una tutoría, que no sólo esté al alcance de lo que otras universidades ya han instaurado, sino que tenga sus miras puestas en lo que prestigiosas universidades europeas tienen ya perfectamente integrado en su tradición. Una universidad como la UCM, debe y puede alcanzar estos propósitos. El momento es oportuno. Al cierre de este trabajo de investigación, la mayor parte de las titulaciones de grado de la UCM adaptadas al EEES, con las excepciones de Grado en Química, Biología, Logopedia, Enfermería y Odontología, están en proceso de aprobación por el Consejo de Universidades. La tutoría universitaria es un reconocido factor de calidad para las titulaciones universitarias y un procedimiento docente ajustado a los enfoques promulgados por la convergencia europea en materia de educación superior.

Posteriormente, en ocasiones siguiendo las indicaciones de los vicerrectorados, en general y hasta el momento escasas, con las salvedades oportunas como la Universidad de Jaén, la Universidad de Lleida y la de Rovira i Virgili de Tarragona, y en otras ocasiones localizando a través de la red de internet a docentes implicados en dichos planes de acción tutorial en estas universidades, se enviaron cientos de cuestionarios, obteniendo en total respuesta de 33 tutores. Si bien es cierto que la muestra no puede considerarse

en absoluto representativa en cuanto a la cantidad, es relevante en cuanto a la información que se obtiene de ellos. Dado que en España, las experiencias de tutoría muestran mucha similitud en lo referente a la orientación, las finalidades perseguidas e incluso la organización, los datos que se han podido obtener reflejan muy bien el sentido y alcance de esta práctica en ámbito nacional.

5.3.2. Descripción de la muestra

Los resultados que se presentan provienen del análisis de 40 cuestionarios, que se distribuyen de la siguiente manera:

1. Universidad de León: 10 cuestionarios procedentes de los siguientes centros:
 - Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria: dos cuestionarios de tutores.
 - Facultad de Biología y Ciencias Ambientales: un cuestionario de un tutor.
 - Escuela Superior y Técnica de Ingeniería de Minas: un cuestionario de un tutor.
 - Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: dos cuestionarios, de la coordinadora del Plan de Acción Tutorial en la Universidad de León – PATULE – desarrollado en el centro, y de un tutor.
 - Facultad de Veterinaria: un cuestionario de un tutor.
 - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: un cuestionario de un tutor.
 - Facultad de Derecho: un cuestionario de un tutor.

- Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud: un cuestionario de una tutora.
2. Universidad de Jaén: 2 cuestionarios procedentes de:
- Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación docente y Profesorado: un cuestionario.
 - Escuela de Ciencias de la Salud: un cuestionario de la coordinadora del PAT.
3. Universidad de Alcalá de Henares: seis cuestionarios procedentes de:
- Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática: un cuestionario de la coordinadora del PAT del Máster Oficial en Informática.
 - Facultad de Química: un cuestionario de la Coordinadora del Programa de Tutorías Personalizadas.
 - Facultad de Biología: un cuestionario de tutor.
 - Facultad de Farmacia: un cuestionario de un tutor.
 - Facultad de Ciencias Ambientales: un cuestionario de una tutora.
 - Facultad de Enfermería y Fisioterapia: un cuestionario de la Coordinadora.
4. Universidad de Lleida: Dos cuestionarios procedentes de:
- Vicerrectorado de Docencia
 - Coordinadora del ICE
5. Universidad Rovira i Virgili de Tarragona: Un cuestionario procedente de:
- Vicerrectorado de Política Docente y Convergencia Europea
6. Universidad Politécnica de Valencia: un cuestionario procedente de:
- Escuela Politécnica Superior de Gandía: un cuestionario cumplimentado por el coordinador del PAT.

7. Universidad de Valencia: seis cuestionarios procedentes de

- Facultat de Filologia, traducció i comunicació: cuatro cuestionarios, tres de tutores y uno de la coordinadora
- Facultat de Ciències Biològiques: un cuestionario de la Vicedecana de Estudios.
- Facultat de Derecho: un cuestionario de la coordinadora de las tutorías de transición.

8. Universidad de Barcelona: ocho cuestionarios procedentes de

- Facultad de Formación del Profesorado: un cuestionario procedente del coordinador del PAT
- Facultad de Psicología: un cuestionario de tutor
- Facultad de Biblioteconomía y Documentación: un cuestionario de tutor.
- Facultad de Biología: cuatro cuestionarios de tutores y uno de la coordinadora.

9. Universidad de Granada: cuatro cuestionarios procedentes de

- Facultad de traducción e interpretación: un cuestionario procedente de un tutor
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: un cuestionario de un tutor
- Facultad de Derecho: un cuestionario del vicedecano de derecho
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: un cuestionario del coordinador del Plan de Innovación en Tutorías –PIT- Empléate.

Estas son las universidades que han colaborado en la recogida de datos de este trabajo. Como puede apreciarse, los cuestionarios han sido cumplimentados por tutores y, en varios casos por coordinadores o personas

representativas del programa de tutorías, lo que podría reforzar la amplitud de la muestra. De todas formas, como ya se ha indicado, sus respuestas son de gran valor, ya que reflejan muy bien los aspectos fundamentales que pueden encontrarse en las actuales experiencias de tutoría. Un estudio de este tipo requiere, para su elaboración, el compromiso de docentes y representantes institucionales para cumplimentar los cuestionarios, compromiso que, en muchas ocasiones, se encuentra muy disminuido dada la gran cantidad de aspectos que los docentes universitarios tienen que atender en el desempeño de sus funciones, y la escasez de recursos de que disponen para ello. Por tanto, el esfuerzo realizado por estos compañeros tiene un estimable valor. En la tabla 11 se recoge una descripción sintética de la procedencia de los cuestionarios:

FUNCIÓN	UNIVERS.	CENTRO	Nº	Total
VICERREC.	UJ	Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación docente y profesorado.	1	3
	UdL	Vicerrectorado de Docencia	1	
	URV	Vicerrectorado de Política Docente y Convergencia Europea	1	
COORDINADOR	ULE	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1	14
	UJ	Escuela de Ciencias de la Salud	1	
	UAH	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática	1	
		Facultad de Química	1	
		Enfermería y Fisioterapia	1	
	UdL	ICE	1	
	UPV	Escuela Politécnica Superior de Gandía	1	
	UV	Facultat de Filologia, traducció i comunicació	1	
		Facultat de Ciències Biològiques	1	
		Facultat de Derecho	1	
	UB	Facultad de Formación del Profesorado	1	
		Biología	1	
	UGR	Facultad de Derecho	1	
		Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1	
TUTOR	ULE	Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria	2	23
		Facultad de Biología y Ciencias Ambientales	1	
		Escuela Superior y Técnica de Ingeniería de Minas	1	
		Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1	
		Facultad de Veterinaria	1	
		Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1	
		Facultad de Derecho	1	
		Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud	1	
	UAH	Facultad de Biología	1	
		Facultad de Farmacia	1	
		Facultad de Ciencias Ambientales	1	
	UV	Facultat de Filologia, traducció i comunicació	3	
	UB	Facultad de Psicología	1	
		Facultad de Biblioteconomía y Documentación	1	
		Facultad de Biología	4	
	UGR	Facultad de traducción e interpretación	1	
		Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	1	

TABLA 11: PROCEDENCIA DE LOS CUESTIONARIOS ANALIZADOS

Para facilitar la comprensión de los datos que se han podido reunir, se presentan dos apartados. En el primero se recogen, de forma general, los datos que pueden obtenerse de los documentos técnicos institucionales que han generado las universidades de las que proceden los cuestionarios. En el segundo, se detallan las concreciones que se han podido obtener gracias al compromiso de los tutores, coordinadores y personas en quienes delegaron los vicerrectores, que han devuelto el cuestionario cumplimentado.

5.3.3. Características generales procedentes de documentos técnicos elaborados por las universidades.

Lo presentado en este apartado, refleja una aproximación de las características más destacables de las experiencias de estas ocho universidades. A continuación se presenta el horizonte al que apuntan, así como algunos de los aspectos que ya comienzan a apreciarse como insuficientes y que serán atendidos en la propuesta elaborada como cierre de este trabajo de investigación. Dado el tamaño reducido del número de universidades, merece la pena describir, en la medida en la que existen documentos institucionales que lo reflejan, los aspectos más singulares de las experiencias de tutoría desarrolladas en cada una de ellas.

a. Datos Referidos a la Universidad de León – ULE -

Se muestran, a continuación, las características que se han podido recoger en relación a las tutorías en esta universidad. El número de cuestionarios contestado, y la diversidad de los centros de los que provienen,

reflejan con bastante claridad el grado de institucionalización de esta experiencia, cuyas características fundamentales se encuentran recogidas en un documento técnico que puede consultarse en su página web.

Aspectos organizativos

La experiencia de tutoría universitaria que se viene desarrollando en la ULE, se impulsó en el año 2002 desde el Vicerrectorado de Planificación y Evaluación – Oficina de Evaluación y Calidad -, bajo el nombre de PATULE, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza. Se ha ido extendiendo progresivamente a los diferentes centros de esta universidad, permitiendo su ajuste a las características de los mismos. En la actualidad, desde este Vicerrectorado se siguen enviando convocatorias a los centros para seguir instaurando este programa.

La experiencia se desarrolla con un coordinador del centro, que en alguna ocasión es el decano, como sucede en la Facultad de Veterinaria, y un número variable de tutores en las diferentes titulaciones que se ofertan. Se establece una coordinación entre los tutores y el coordinador, y entre este último y el vicerrectorado y decanato, según cada centro. Los tutores realizan informes sobre su actividad y el coordinador de la experiencia remite al vicerrectorado una memoria de la misma.

Finalidades perseguidas

Dado que esta experiencia goza de una veterana institucionalización, las finalidades propuestas son indicadas desde el vicerrectorado en las diferentes

convocatorias que establece cada año, tal y como indica un tutor –cuestionario 1-. Entre ellas se encuentran las siguientes:

Como finalidad general:

Establecer un sistema de información, orientación y seguimiento académico a los estudiantes de primero y segundo curso de esta universidad, mediante la asignación de un tutor, continuando en tercero bajo las condiciones de solicitud de los estudiantes y siempre que pueda ser asumido por los tutores de años anteriores.

Entre las finalidades más concretas:

- Ofrecer un servicio de orientación institucionalizado: información y asesoramiento al estudiante.
- Profesionalizar la idea del profesor-tutor de cara a un futuro.
- Facilitar al estudiante universitario su integración
- Informar sobre aspectos académicos relacionados con: planes de estudio, horarios, calendario de exámenes,...
- Ofrecer orientación sobre salidas profesionales.
- Orientar en la trayectoria curricular.
- Buscar mecanismos de apoyo para la comunicación entre los estudiantes.

Formación de los tutores

Son profesores de los primeros años de las carreras, normalmente contratados a tiempo completo, y sin más requisitos. No son seleccionados en ningún centro por sus cualidades ni por su formación. Los tutores reciben una formación de carácter obligatorio para aquellos que realizan sus funciones en el

campus de León. El resto, no tiene obligación de participar en ninguna formación relacionada con la función a desempeñar

Funciones asignadas a los tutores

Vienen determinadas institucionalmente por el Vicerrectorado del que depende el plan, tanto en relación a los cometidos como a la frecuencia de la actividad, del siguiente modo:

- Tres reuniones grupales con los alumnos tutelados
- Informe de cada sesión.
- Unas tres reuniones entre los tutores y el coordinador.
- Evaluación final del curso
- Asistencia, obligatoria para los centros pertenecientes al campus de León, a sesiones de formación específicas organizadas por el Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa.

Principales actividades y su frecuencia

Según se puede derivar de los objetivos y funciones institucionalizadas, se observa que, las principales actividades del tutor en este plan, pueden sintetizarse en las siguientes:

Tres reuniones anuales, una por trimestre, con el grupo de alumnos tutelados, dejando a demanda de los estudiantes las tutorías individualizadas.

b. Datos referidos a la Universidad de Jaén –UJ-

De todas las experiencias institucionalizadas a las que se ha podido tener acceso, el PAT de esta universidad es el más reciente. De hecho, en el momento de contestar el cuestionario, el plan aún no se había iniciado.

Aspectos organizativos

Se ha puesto en marcha, de forma experimental, impulsado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación Docente y Profesorado, en el actual curso 2008/09, y puede consultarse en su página web. Las actividades de cada centro son coordinadas por una Comisión de Tutoría formada por el Coordinador del PAT, dos profesores tutores, el Tutor de la Titulación y un miembro del equipo Decanal.

Finalidades perseguidas

Entre las finalidades que institucionalmente se determinan, aparecen las siguientes:

- Asesoramiento en actividades de aprendizaje intelectual, iniciación a la investigación y aspectos de gestión. lo que debe ser matizado señalando la imposibilidad de realizar un aprendizaje que no sea intelectual, si por intelecto se puede entender la estructura neuronal que conforma la razón.
- Favorecer la toma de decisiones en relación a su futuro ejercicio profesional y la proyección de lo aprendido a su práctica laboral.

- Atención personalizada en cuestiones de la vida del alumno que puedan representar alguna dificultad para su proceso formativo.

Todas las facultades que quieran pueden participar de forma voluntaria, adaptando las directrices a sus necesidades concretas y a las características de su alumnado.

A nivel institucional no se establece nada en lo referente a la formación de los tutores y las funciones que cabe asignárseles.

c. Datos referidos a la Universidad de Alcalá de Henares – UAH-

Esta universidad cuenta con un programa de tutorías personalizadas desde hace seis años, implicando a todos los decanos en su realización. Aunque no se ha logrado la cumplimentación de muchos cuestionarios de esta universidad, pueden consultarse sus fundamentos en la página web. Este programa se referencia en las web de casi todos los centros que componen esta universidad, aunque todos remiten al mismo programa.

Aspectos organizativos

Esta universidad dispone de un programa institucionalizado de tutorías personales, iniciado en el año 2003, cuyas bases pueden consultarse tanto en la página web de la universidad como en un documento técnico referenciado como Universidad de Alcalá (2003). Está instaurado en todos los centros, y se dirige a los alumnos de primer curso, a los que se les asigna un tutor en el momento de matricularse. La relación de alumnos asignados a cada tutor se

hace pública, normalmente, en la página web de cada centro. Todas las facultades y escuelas pueden solicitar la realización de un programa de tutorías. Para ello, una vez aprobado en la Junta de Centro, se elige al Coordinador de la titulación en la que se desarrollará. Junto con la dirección del centro, elaboran el llamado "Plan Tutorial del Centro" y se remite a la Comisión de Planes de Estudio para su aprobación. Los profesores que quieran participar deben contar con el visto bueno del Consejo de Departamento y serán seleccionados por el coordinador, buscando la mayor representatividad en las diferentes áreas de conocimiento que conforman el Plan Docente Oficial.

Cabe señalar que ninguno de los centros de esta facultad, ha publicado ni nos ha remitido ningún plan de tutorías diferente al propuesto institucionalmente. De hecho, desde sus páginas web remiten directamente al elaborado por el Vicerrectorado de Docencia.

Finalidades perseguidas

Entre las finalidades que se intentan alcanzar con este programa se encuentran las siguientes:

- Facilitar la integración del alumno en la universidad.
- Ayudarles a construir procedimientos de aprendizaje que mejoren los resultados académicos.
- Ofrecer orientación y asesoramiento en la toma de decisiones y en la elección de su trayectoria curricular en el primer ciclo.

En lo referente a la formación de los tutores, los criterios de selección, o las funciones asignadas se carece de información institucional.

d. Universidad de Lleida –UdL- y Universidad Politécnica de Valencia – UPV-

No se tiene constancia de que los programas de tutoría tengan, hasta el momento, el respaldo de algún vicerrectorado. Tal y como refieren coordinadores de estos centros, parece que son iniciativas desarrolladas desde cada uno de ellos en función de su propio interés y compromiso con la formación de los alumnos. No puede ofrecerse, por tanto, información de carácter institucional en relación con los aspectos organizativos ni las funciones establecidas.

e. Universidad Rovira i Virgili –URV-

Esta universidad tiene un PAT iniciado en respuesta a las exigencias del EEES. Se inicia de forma piloto en las titulaciones de Economía y Enología, valorando la posibilidad de su posterior generalización. No se encuentra mucho más información de interés en su página web. La mayor parte de la información se obtendrá a través del cuestionario relleno por el vicerrectorado, tal como se muestra más adelante.

f. Universidad de Valencia –UV-

En el año 2004 se inició desde el Vicerrectorado de Estudios y Organización Académica, una convocatoria para apoyar la puesta en marcha de programas de acción tutorial universitaria para los alumnos de primer curso, lo que se viene denominando como tutorías de transición.

Organización

Los programas deben promover la asignación de un tutor a cada estudiante matriculado, siendo competencia exclusiva de cada centro la planificación y el desarrollo de los mismos, aunque se proponen unas directrices recogidas en un documento técnico elaborado por Salinas Fernández. y Cotillas (inédito) a través del Servicio de Formación del Profesorado, donde se detalla el sentido que puede darse a estos programas, una aproximación a la definición de tutoría universitaria y las funciones del tutor, además de un posible calendario organizativo. Se facilitan también unos anexos para recoger información acerca del desarrollo de la experiencia.

Finalidades perseguidas

En la convocatoria anteriormente indicada y consultable en la página web de la universidad, aparecían las siguientes finalidades:

- Favorecer la integración del estudiante de nuevo ingreso
- Orientar la toma de decisiones de carácter curricular.
- Identificar las dificultades que puedan tener los estudiantes proponiendo alternativas de solución.
- Proporcionar en referencia a procedimientos de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo y autonomía.
- Orientar al estudiante en su proceso formativo
- Evitar la sensación de aislamiento y soledad en el estudiante.

- Observar las deficiencias en la práctica docente velando por su calidad.
- Detectar carencias y problemas en el sistema universitario proponiendo soluciones.

En cuanto al proceso formativo y la asignación de funciones a los tutores no se indica nada a nivel institucional, por lo que esta información se obtendrá del análisis de los distintos cuestionarios. Hasta la fecha sólo tenemos constancia de que se hayan realizado programas en seis facultades y una escuela técnica, a saber, la de Derecho, Filología y Ciencias de la Educación, Física, Química, Biología y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería.

g. Universidad de Barcelona –UB-

El programa de tutorías universitarias en esta universidad es el más antiguo que se ha localizado en la geografía española. Se inició en el año 1999 siendo actualizado cinco años después con el Documento Marco (2004). En él se recogen ampliamente las directrices generales que cada centro adaptará posteriormente en función de sus particularidades.

Aspectos Organizativos

Cada plan de tutorías depende, en lo referente a su estructura y organización, del Consejo de Estudios de la titulación, el cual debe aprobar el formato adoptado para el programa de tutorías, informando con posterioridad a la Junta de Facultad o Escuela. El jefe de estudios es su máximo responsable. Se crea la figura de un coordinador de tutores por cada titulación, con el

requisito de ser experto en orientación o tutoría universitaria, y actúan como responsables del programa en cada centro o titulación. Cada facultad debe incluir en la planificación de su programa de tutorías, el proceso de selección de los tutores, las actuaciones a desarrollar y los programas de formación de tutores, así como la forma de realizar el seguimiento, el calendario de trabajo y la evaluación, que debe incluir la información procedente de los alumnos y de los tutores y coordinadores. Los PAT de la mayoría de los centros pertenecientes a esta universidad pueden consultarse a través de sus páginas web o de la general de la universidad, lo que da muestra del grado de institucionalización de los programas de tutoría en esta universidad.

Finalidades Perseguidas

Responder en forma global a las necesidades de los estudiantes durante su formación académica.

- Estimular la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, los procedimientos de aprendizaje, la participación universitaria y la búsqueda de recursos formativos, siguiendo las directrices del EEES.
- Llevar un seguimiento académico personalizado, apoyándoles en la conformación de sus itinerarios formativos.

Funciones de los tutores

Se le asignan tareas agrupadas en torno a tres funciones principales: informativa, facilitando fuentes de información útil para el alumno; de seguimiento académico e intervención, contribuyendo a una mejora en el

rendimiento del alumno a través de la colaboración en los procesos de aprendizaje; y de orientación acerca del itinerario curricular y de posibilidades para continuar los estudios.

h. Universidad de Granada –UGR–

En esta universidad no existe un programa institucional de tutorías. Sin embargo, desde el año 2004, existen bastantes programas de tutorías en los diferentes centros de la universidad.

Las iniciativas en relación a la tutoría vienen apoyadas desde el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente, y se recogen en la página web de este vicerrectorado. A pesar de no existir una información básica desde este vicerrectorado, en el año 2007 se celebraron en la universidad unas jornadas formativas, Enrique y otros (2007), dedicadas a la tutoría universitaria, con el título Proyectos de Innovación en Tutorías: Un balance. En ellas aparecen recogidos los rasgos más significativos de los actuales PAT de los diferentes centros. Se muestra a continuación la información más destacable de ellos.

Aspectos Organizativos

Como ya se ha referenciado, cada centro por iniciativa propia, apoyado desde el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente, pone en marcha su propio programa de tutorías. Los diferentes programas son en una mayoría muy destacable, de centro, pudiendo ser de titulación, de ciclo o de

cursos completos. Todos los planes de acción tutorial, hasta el momento 22, cuentan con un coordinador y un grupo voluntario de tutores.

Finalidades perseguidas

Las finalidades que persiguen los programas de tutoría están relacionadas con la respuesta de la sociedad a las necesidades sociales, la integración del alumno en la institución universitaria, la mejora del rendimiento académico y la integración en el mundo laboral. Cada programa determina singularmente las finalidades que se plantea.

Aunque se carece de una planificación institucional de los fundamentos de estos programas, se establecen algunas sesiones formativas donde se elaboran programaciones que posteriormente pueden o no ponerse en marcha. Pueden consultarse estas programaciones en la página web de la universidad. La información recogida a través de la aplicación de cuestionarios a los tutores, ayuda a determinar las concreciones de estas prácticas.

5.3.4. Concreciones y singularidades aportadas por los tutores, coordinadores y personas en quienes delegan los vicerrectorados.

Se presentan a continuación los aspectos concretos que conforman las experiencias de tutoría universitaria, desde el punto de vista de los propios tutores, coordinadores y personas en quienes han delegado los vicerrectorados. Los datos que se pueden ofrecer reflejan, con mucha fidelidad, la realidad de estas experiencias en las universidades señaladas. En las tablas se indica con la letra "n" el número de cuestionarios utilizados para la conformación de sus datos.

a. Motivos que impulsan los programas de tutoría.

Cuando se pregunta a tutores de los diferentes centros sobre los motivos que impulsaron dicho plan, aparecen de forma destacada, como se muestra en la tabla 12, la orientación al alumno, su integración en la institución universitaria y el interés de los docentes por apoyar alguna de las dificultades que los alumnos de nuevo ingreso pueden encontrar en la institución, así como favorecer la calidad de la enseñanza. El detalle de las respuestas de los tutores se muestra en la anunciada tabla 12.

Principales motivaciones (n=40)	f	%
Mejorar la calidad de la enseñanza	5	13 %
Completar y mejorar los servicios ofrecidos al alumno	2	5 %
Respuesta a las demandas del EEES	3	8 %
Promover una atención personalizada a los alumnos	2	5 %
Orientación a los estudiantes	6	15 %
Favorecer la integración del alumno en la universidad	9	23 %
Seguimiento académico	1	3 %
Interés docente	6	15 %
Mejorar el rendimiento académico	2	5 %
Fracaso de programas de tutoría anteriores	1	3 %
Abandono de alumnos en los primeros cursos	1	3 %

Tabla 12: Motivos para iniciar programas de tutoría universitaria

Como puede empezar a apreciarse, y posteriormente se irá constatando, no es el conocimiento ni sus formas de comunicación lo que se presenta como la causa principal que impulsa el inicio de estos programas. Si bien estos motivos se revisten de cierta ambigüedad, cuando se pregunta acerca de las finalidades que tienen los programas, al analizar aquellas respuestas que singularizan las propuestas institucionales, aparece el sentido de la tutoría de forma mucho más precisa. Entre sus aspiraciones se encuentran las presentadas en la tabla 13:

Principales finalidades de la tutoría (n=37)	f	%
Informar con pormenor a los alumnos	10	27 %
Mediar entre el alumno y la universidad	2	5 %
Facilitar la integración del alumno en la universidad, apoyando la resolución de dificultades	15	41 %
Identificar elementos de mejora del centro	2	5 %
Orientación sobre cuestiones académicas, profesional y personales, facilitando información que apoye la toma de decisiones	25	68 %
Optimizar el proceso de aprendizaje	3	8 %
Seguimiento académico de los estudiantes	2	5 %
Promover autonomía y responsabilidad	2	5 %
Promover la participación estudiantil	1	3 %
Asesoramiento individualizado	5	14 %
Adaptar el proceder universitario a las exigencias del EEES	1	3 %
Favorecer la inserción laboral	3	8 %

Tabla 13: Finalidades de la tutoría

A la vista de estos resultados, se comienza ya a echar en falta las finalidades propias de la docencia universitaria, a las que la tutoría presta su mejor función. Pudieran entenderse incluidos entre las generalidades que abarca la maduración de los estudiantes y el desarrollo integral, pero no vemos que sean posteriormente derivadas de los procesos de generación de conocimiento, esencial función, en torno y sobre la cual, deben construirse el resto de los objetivos que la universidad se proponga, salvo que quiera malversarse en sus finalidades más esenciales. Los procesos formativos, complementados así por la tutoría universitaria, quedan del todo carentes de sólido soporte, sin el cual, el servicio que los egresados universitarios prestarán a las sociedades en las que se integren, puede ser tan débil como infructuoso para su progreso en las mejoras formas de vida.

Como puede observarse, ni a nivel institucional, ni de las respuestas de los tutores y coordinadores, puede extraerse una intención ligada a la actividad docente propiamente dicha. Los profesores-tutores, dados los fines propuestos, parecen realizar sus funciones como agentes transmisores y receptores de información, que posteriormente se hace llegar a instancias superiores, quizás con alguna sugerencia de mejora en la organización institucional. No obstante, la repercusión sobre la formación de los estudiantes propiamente dicha, aún queda ausente. El hecho de que los tutores sean profesores, parece corresponder más bien a un objetivo estratégico de aprovechar los vínculos contractuales para generar el menor gasto posible, lo cual es pertinente y necesario pero no esencial, y no las funciones para las que han sido contratados. Un profesor es docente investigador, y como consecuencia de ello puede ser, además, fuente de información y recepción, pero como función añadida y derivada de la primera, sin la cual carece de sentido además de ser, probablemente, mucho más cara. ¿Podrían hacer esta función, con un coste sensiblemente menor, otras personas, incluso los profesionales de la administración, con unos mínimos recursos de carácter informativo, o incluso

becarios de colaboración de la propia universidad si se pretende buscar personas cercanas a los alumnos?

Si la tutoría es considerada como una práctica docente esencial, se buscará desde el profesorado la mejor manera para su desarrollo, en cuanto se favorezcan unas mínimas condiciones. Sin embargo, como ponen de manifiesto las experiencias, no será suficiente con esto. En muchas ocasiones, dada la falta de tradición en nuestro entorno, no se logra alcanzar el sentido de la tutoría como ejercicio docente. Se entiende esta práctica destinada a incidir sobre aspectos secundarios del proceso formativo, aspectos que no tienen gran interés ni afectan, por sí mismos, a la esencia del proceso formativo: la generación del conocimiento y su comunicación para seguir conociendo, como proceso para mejorar las formas de vida de la humanidad. De hecho, si la tutoría busca directamente la mejor forma de planificar este proceso, el resto de los aspectos atendidos en el momento actual por los tutores, lo seguirán siendo en su mejor alcance, logrando poner a la universidad en el lugar que le corresponde, al mejor servicio que pueda prestar a la sociedad que la reclama y sustenta.

Nada de esto se presenta en los objetivos que los tutores y coordinadores han indicado. De hecho, de forma muy significativa, los objetivos de estos programas buscan: que el alumno identifique cuanto antes los procedimientos que le van a ser más útiles en la institución y no abandone sus estudios prematuramente. Este es el fondo que puede detectarse cuando se busca la integración del alumnado (46 %) y su orientación (64%)

b. Selección de los tutores

Los tutores, en todos los centros que han contestado el cuestionario, se seleccionan por el coordinador, entre los que voluntariamente se ofrecen cada año, con las siguientes particularidades en algunas de ellos:

- En la Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria de la ULE – cuestionario 1-, se selecciona a los tutores que se ofrecen mediante un sistema de turnos, pudiendo continuar aquellos que así se soliciten.
- En la Facultad de Química de la UAH, en la selección del tutor participa, además del coordinador, el Departamento al que pertenece el profesor seleccionado, aprobando su participación en el programa –cuestionario 18-.
- En la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, se implica a los Departamentos en la selección de los tutores, a los que se les comunican las necesidades en cuanto a cifras, condiciones y perfil de los tutores –cuestionario 19-.
- En la Facultad de Biología de la UB se selecciona, de entre los que muestran algún interés, una representación equitativa de los departamentos –cuestionario 33-.

Los tutores son, en su mayoría, profesores de la titulación, en cualquiera de las figuras profesionales que permite la legislación, que imparten docencia en los cursos para los que se destina el programa (22 cuestionarios, 55 %). Tan sólo ocho cuestionarios señalan como requisito que sean profesores con plena dedicación, siendo 10 los cuestionarios (27%) que no contestan a esta pregunta. En una universidad –cuestionario 14– se pretende que toda la plantilla de profesores contratados a tiempo completo participen en el PAT,

además de un grupo de alumnos que denominan mentores, reconociendo su actividad como horas de dedicación para la obtención de quinquenios de docencia y de gestión para el caso de los coordinadores. Generalmente la selección, cuando la hay, se hace en el propio centro.

Tan sólo una universidad –cuestionario 17– refiere haber adoptado algún criterio para la selección de estos profesores tutores: interés, dedicación a tiempo completo, buenas habilidades sociales y comunicativas; sin especificar cómo se entienden y aplican estos criterios de selección. El reconocimiento de la labor realizada, mayormente, se realiza mediante la disminución en créditos de la carga docente (68 %), y suele reconocerse un crédito, pudiendo llegar hasta 7,5 créditos en algún centro de la UB –cuestionarios 33, 37, 38, 39, 40-. En una universidad, el reconocimiento a los tutores es a través de un complemento, llamado de ayuda complementaria a la enseñanza –ACE-, de hasta 300 euros –cuestionario 11-. En unos de los centros de la UV, el reconocimiento no es en la disminución de los créditos de docencia, sino en las horas de atención al alumnado. En seis ocasiones el reconocimiento es a través de una certificación y, en ocho casos no existe reconocimiento alguno o está en proceso de instauración. Las frecuencias y porcentajes en los que se distribuyen las respuestas a estas preguntas, aparecen recogidas, en la siguiente tabla 14.

Tipo de reconocimiento (n= 40)	f	%
Sin reconocimiento	8	20 %
Algunas horas de docencia	2	5 %
0,5 créditos de docencia	1	3 %
1 crédito de docencia	15	38 %
1,5 créditos de docencia	1	3 %
3 créditos de docencia	3	8 %
7,5 créditos de docencia	5	13 %
Reducción en horas de atención a alumnos	1	3 %
Hasta 300 € en ACE	1	3 %
Certificado	6	15 %

Tabla 14: Formas de reconocimiento de la actividad de los tutores

La suma de frecuencias no se corresponde con el total de cuestionarios debido a que en tres ocasiones –cuestionarios 9, 20, 34- se conceden más de un tipo de reconocimiento, generalmente la disminución en créditos de docencia junto con la certificación. Puede observarse en la tabla que existe una tendencia a buscar un reconocimiento institucional a la actividad del tutor aunque aún quedan bastantes centros en los que esta actividad se realiza sin ello.

A la vista de los datos se puede concluir que apenas existen criterios y procesos de selección de tutores y, cuando los hay, son muy débiles y poco aplicables, lo que dificulta el adecuado desarrollo de la experiencia y su institucionalización como un verdadero apoyo para la formación de los universitarios. La tutoría, vista así, parece una actividad secundaria para la

formación de los alumnos, con un carácter meramente informativo, quedando los objetivos inicialmente presentados en una declaración de buenas intenciones, en el mejor de los casos, cuando no, en una estrategia de imagen institucional. No es esto lo que se está demandando desde la convergencia europea. Los alumnos no necesitan de manera esencial buenos dispositivos de información universitaria o, si los necesitan, no son los docentes los agentes más indicados para ello, al menos como esencia de su función tutelar.

c. Perfil de los tutores

No se establecen requisitos muy elaborados ni muy numerosos, por lo que no es de extrañar que algunos profesores consideren que “no hay un patrón definido” –cuestionario 6-, “no hay un perfil determinado” – cuestionario 9 – o, directamente, “no se establece” –cuestionario 27-. Si no se busca un perfil determinado, sino más bien unos requisitos que están en relación con la proximidad a los estudiantes a los que se dirige el plan, y de aprovechamiento del personal de la universidad ¿a qué queda reducida el sentido de la tutoría? ¿qué se está aportando que no se viniera haciendo ya con las tutorías reglamentadas? ¿Qué beneficio obtiene el alumno con la asignación de un tutor que no pudiera obtener anteriormente? En algún centro se establecen perfiles muy generales: “profesores jóvenes, con facilidad de comunicación con estudiantes y emprendedores” –cuestionario 29-, “profesores entre 30 y 45 años, con iniciativa y en procesos de habilitación” –cuestionario 28-, que no buscan asegurar una preparación adecuada a las funciones que deben desempeñarse.

En base a las respuestas acerca de la selección y el perfil de los tutores – preguntas seis y siete del cuestionario para tutores-, puede deducirse que son, en su mayoría, profesores con plena dedicación que se muestran disponibles a

participar en estos programas. Sin una valoración de las cualidades docentes más apropiadas para el desarrollo de la tutoría, la esencia de esta actividad deja de ser atendida y su valor formativo se ve muy mermado. Los alumnos lo saben bien. Participarán de ella en la medida en la que se les obligue – cuestionario 11 –, se sientan obligados –cuestionario 36–, o puedan obtener el reconocimiento de algún crédito de libre configuración - cuestionario 16 – pero dejarán de participar en cuanto no estén presentes este tipo de aspectos. Su interés y compromiso no pueden ser sólidos y fundamentados, pues la actividad que se les ofrece, en una gran mayoría, no es necesaria para ellos. De alguna manera, éstas pueden ser las razones que provoquen la disminución en la participación de los alumnos, tal y como reflejan algunos cuestionarios:

Cuestionario 11	"Finalmente [participan] muy pocos. De cada 20 asignados por profesor, sólo participan 4 ó 5"
Cuestionario 12	"Aunque un 89% decidió inicialmente participar en el PAT, solo un 25% lo hizo de forma activa, realizando, al menos, las tres comunicaciones mínimas establecidas con el tutor."
Cuestionarios 20, 21 y 22	"(...) después de este primer encuentro, al que no todos vienen, la mayoría ya no acude a las tutorías a pesar de que los Profesores Tutores los convoquen a sucesivas reuniones."
Cuestionario 36	"Oficialmente un 70 % aproximadamente, realmente, no llega a un 40 %"

Las respuestas de los tutores parecen evidenciar la necesidad de determinar qué cualidades deben estar presentes en los tutores, lo que irá conformando el perfil de los mismos, para asegurar que su actividad constituye un elemento esencial para la formación de los universitarios, valorado y reconocido por los propios alumnos.

d. Formación

Por lo general, la formación recibida es de carácter voluntario, con excepción de la ULE para el campus de León, donde la formación es obligatoria. En ocho centros, pertenecientes a cuatro universidades, no existe formación para estos tutores –cuestionarios 10, 12, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 31, 36-. Cuando la hay, en su mayor parte está organizada en unas pocas sesiones formativas, de corta duración, en algunos de los casos a través de la presentación de experiencias de buenas prácticas de entre las de la propia universidad u otra – cuestionario 14-, o bien organizada a través de reuniones de tutores donde se tratan temas relacionados con aspectos de la programación –cuestionarios 30, 35-. Sin embargo, ¿qué se está considerando buenas prácticas? Hasta la fecha, las experiencias que se van encontrando no se alejan mucho de lo que ya viene realizándose en el SOU y en el COIE. Si se quiere, con un poco más de proximidad hacia el estudiante, lo que no es suficiente como valor formativo, pues mayor proximidad existe entre el alumno y sus propios profesores y, sin embargo, no se aprovechan las horas de atención a alumnos para profundizar y ampliar el conocimiento. Se hace necesario recordar que estas afirmaciones no se olvidan de cuantas excepciones singulares sean necesarias.

Si el tutor no ha sido seleccionado por sus cualidades docentes o específicas hacia la tutoría, ni por su formación previa, ni experiencia como tutor... ¿qué se espera que realice? ¿Cómo elaborará los conocimientos que precise? ¿Cómo serán evaluados?

Atendiendo a la formación de aquellos que la reciben, los tutores informan que se organiza en cursos monográficos de entre 6, 10, 15 y 20 horas, en los que se abordan temáticas como:

- Características de los estudiantes

- El papel del profesor como tutor: forma de relacionarse con el estudiante
- Las nuevas metodologías en el EEES.
- Técnicas de estudio.
- Dinámica seguida en el transcurso de un PAT: contenidos, herramientas de la Universidad que permiten al tutor recopilar la información necesaria...
- Procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.
- Algunas estrategias y herramientas técnicas: la entrevista, protocolos, registros, herramientas informáticas como tutor
- Algunos aspectos de la orientación personal, académica y el asesoramiento; aspectos que, habitualmente, no tienen relación con el conocimiento generado en las universidades ni con el ejercicio de las cualidades del alumno que permiten esta actividad.

El planteamiento de estas temáticas evidencia las carencias formativas en aspectos relacionados con los fundamentos y métodos para la generación del conocimiento y su comunicación, así como su singular ejercicio en las tutorías individuales y grupales, dejando con ello en el olvido las bases de la actividad docente de los tutores universitarios.

Formar a los tutores en estas temáticas, es perder la oportunidad de sentar las bases de su práctica docente como tutores y de orientar su actividad hacia una lógica continuación de su actividad como docentes en las aulas.

e. Funciones asignadas a los tutores

Las funciones que, frecuentemente, se le asignan al tutor están relacionadas con la transmisión y recepción de información como fundamento de lo que, a menudo, denominan orientación, asesoramiento y consejo, incluidas en lo que se ha llamado en este trabajo orientación informativa. Además de la función transmisora, suelen recoger información para elaborar informes, memorias y transmitirla al coordinador como forma de mediar entre la institución y el alumno. Las funciones más señaladas por los tutores son las recogidas en la tabla 51:

Funciones (n=40)	f	%
Orientación informativa	30	75 %
Seguimiento del rendimiento académico.	10	25 %
Integración del alumno universitario.	7	18 %
Resolución de dificultades	9	23 %
NC	6	15 %

Tabla 15: Principales funciones asignadas a los tutores

Entre la información que los tutores suelen ofrecer a los alumnos, incluida en lo que aquí se señala como orientación informativa, se encuentran los servicios que la universidad ofrece, las diferentes formas de confeccionar el currículo académico y su conexión con las salidas profesionales, algunos trámites y gestiones de tipo burocrático y lo que suele denominarse técnicas de estudio. Esto encuentra su sentido en el hecho de que la mayoría de estas

actividades van destinadas a los alumnos de primer y segundo curso, por lo que se estima que en los inicios de su formación universitaria, precisarán apoyo para integrarse en la universidad.

Observando los tipos en los que se han agrupado las funciones que los tutores refieren en sus cuestionarios se ve con claridad el sentido hacia el que tienden estos programas. Se alude a la tutoría como una actividad que favorece y orienta el proceso formativo de los alumnos y la proyección hacia su persona, también manifestada en la preparación para el desempeño de una profesión, buscando favorecer su mejor aprovechamiento. En esta forma de entender la tutoría, teniendo en cuenta las funciones que los tutores señalan, se aprecia un equívoco al buscar la finalidad orientadora como efecto de la transmisión de informaciones, recomendaciones y consejos acerca de la actuaciones que más convienen a los alumnos, ya que dicha conveniencia resulta de penetrar en las causas que conforman la génesis de los acontecimientos observados, buscando incidir sobre ellas para su transformación o, en su caso, actuar en modo ajustado, como forma de favorecer la construcción de las decisiones más beneficiosas para su trayectoria formativa y profesional. De esta forma se encuentran tutores y alumnos generando conocimiento en ajustada continuidad con la actividad iniciada en las aulas, logrando los mejores efectos para el alumno.

- f. Principales actividades, frecuencia, beneficiarios y asignación de alumnos por tutor.

Cuando se pregunta a los tutores acerca de las funciones que vienen realizando, muchos de ellos indican su concreción en actividades, o bien responden de forma que pueden deducirse con claridad. Las actividades que más destacan pueden concretarse en las siguientes:

- Encuentros individuales con los alumnos: casi la mitad de los tutores (40 %) no muestran evidencias de atención individual (16 cuestionarios) cuando se les pregunta por la frecuencia de las tutorías –pregunta 11-. Aquellos que lo hacen, se distribuyen según la tabla 16

-

Frecuencia en los encuentros individuales (n=40)	<i>f</i>	% del total
A demanda del alumno	11	28 %
Un encuentro al año	3	8 %
Dos encuentros al año.	3	8 %
Tres encuentros al año	5	13 %
Trimestralmente	1	3 %
Semanalmente	1	3 %

Tabla 16: Frecuencia en los encuentros individuales

Como puede apreciarse, en más de la mitad de los cuestionarios que señalan atención personalizada, no se realizan más de tres encuentros al año, lo que da cuenta de que no es la actividad principal del programa o, que de serlo, no se realiza con la continuidad pertinente para incidir de forma significativa sobre el proceso formativo de los estudiantes. De hecho, cuando se pregunta sobre el porcentaje de alumnos que se benefician de los programas de tutoría, las respuestas de algunos tutores corroboran la escasa relevancia que ésta actividad tiene para los alumnos:

Cuestionario 3	"Al principio hasta un 80%, después decae hasta el 20-30%."
Cuestionario 5	" En primero, el porcentaje es muy alto, bajando mucho en segundo. (...) Diré que los alumnos de segundo apenas utilizan este plan."
Cuestionario 6	"De los convocados en primer curso, suele acudir a alguna sesión en torno al 60%."
Cuestionario 12	"Aunque un 89% decidió inicialmente participar del PAT, solo un 25% lo hizo de forma activa, realizando, al menos, las tres comunicaciones mínimas establecidas con el tutor"
Cuestionarios 20, 21, 22	"Después de este primer encuentro, al que no todos vienen, la mayoría ya no acude a las tutorías (...)"

- Encuentros grupales con los alumnos tutelados: la cifra de tutores que dice mantener este tipo de reuniones, veinte cuatro en total, coincide con la anterior. Se muestra la distribución de sus frecuencias en la tabla 17:

Frecuencia en los encuentros grupales (n=40)	<i>f</i>	% del total
Un encuentro al año	5	13 %
Dos encuentros al año.	2	5 %
Tres encuentros al año	9	23 %
Trimestralmente	1	3 %
Cinco encuentros al año	1	3 %

Tabla 17: Frecuencia en los encuentros grupales

Como puede verse, el 28 % de los cuestionarios señalan, entre las actividades que realizan, tres o más encuentros grupales al año, lo que representa casi la mitad (46 %) de los tutores que indican

realizar esta actividad. En ellos, destaca notablemente el número de tutores que realiza tres encuentros grupales al año, lo cual se explica porque gran parte de ellos pertenecen a la ULE, donde esta frecuencia de encuentros grupales es habitual y se recoge en los documentos técnicos oficiales.

Por último señalar que ocho cuestionarios no han contestado a la pregunta 11, en referencia a la frecuencia de las tutorías.

Tan sólo en cinco ocasiones se muestran evidencias de realizar actividades distintas a estos encuentros, actividades que consisten en la cumplimentación de fichas de seguimiento de las sesiones y recogida de datos para evaluar la memoria, así como reuniones con el coordinador -cuatro tutores-.

Como vemos las actividades que realizan son muy similares a las ya presentadas, y su repercusión sobre el proceso formativo de los estudiantes no es muy intensa, lo que se constata al preguntar a los tutores sobre el porcentaje de alumnos del centro que se beneficia de las actividades programadas. Sus respuestas, obtenidas de un total de 37 cuestionarios, se agrupan siguiendo los intervalos que aparecen en la tabla 18

% de alumnos del centro que se benefician de las actividades (n=37)	<i>f</i>	% del total
NC	8	20 %
[0 % - 25 %]	15	41 %
(25 % - 50 %]	4	11 %
(50 % – 75 %]	5	14 %
(75 % - 100 %]	5	14 %

Tabla 18: alumnos que se benefician de las actividades programadas.

Aquellos tutores que señalan un porcentaje elevado, más del 50 % de los alumnos del centro, hacen referencia a sesiones grupales y alumnos de primeros cursos. Tan sólo los cuestionarios 27 y 33, pertenecientes a centros de la UGR y la UB respectivamente, señalan que todos los alumnos del centro se benefician del sistema de tutorías, tanto individual como grupal y en todos los cursos, aunque no puede tomarse como representativo dada su baja frecuencia. Como puede apreciarse en la tabla 18, casi la mitad de los tutores contestan que menos de un 25 % de los alumnos se benefician de los programas, bajando incluso del 10 % en cuatro de los centros –cuestionarios 30, 31, 36, 40-. Siendo ocho los cuestionarios que no señalan ningún porcentaje.

De estos datos puede deducirse que el porcentaje de alumnos que utilizan las sesiones de tutoría está muy lejos de ser el deseable. Si se pretende dotar a estas experiencias de un mayor apoyo institucional, deben variar en su esencia, para que puedan ser consideradas por los alumnos e, incluso por los profesores, como una actividad de alto valor para su formación. Dados los datos que van apareciendo, no se puede concluir que las tutorías que se vienen ofreciendo desde estos programas sean, en su concepción fundamental, distintas a las tradicionalmente instauradas.

g. Alumnos asignados por tutor

Cuando se pretende elaborar un programa de tutorías docente, la continuidad y la intensidad con la que se trabaje con los alumnos van a ser dos condiciones muy necesarias. El tutor debe conocer con profundidad y amplitud a los alumnos tutelados, y debe hacerlo en cuanto al ejercicio de sus cualidades implicadas en el conocer se refiere. Por ello, el número de alumnos que tenga asignados no puede ser descuidado. Ha de trabajar de forma individual y en

pequeños grupos y, sólo en ocasiones puntuales, debe hacerlo en grupos más numerosos.

Cuando se pregunta a tutores y vicerrectores acerca de los alumnos que se asignan a cada tutor, las cifras son muy variables, oscilan entre 2 ó 3 –cuestionario 12-, pudiendo llegar a 50 –cuestionario 6-. Incluso en dos universidades existen experiencias en las que las tutorías se organizan de tal manera que los tutores no atienden siempre a los mismos alumnos. Son programas en los que, o bien el alumno acude al tutor que considere oportuno –cuestionario 23-, o bien se establece un sistema de guardia en el que los alumnos son atendidos por el tutor que en ese momento esté a disposición de los alumnos –cuestionario 31-. Parece evidente pensar que, en estos programas, la realización de tutorías centradas en el conocimiento y sus formas de generación son difícilmente realizables.

En la tabla 19 se muestra la asignación de alumnos por tutor que se obtiene de los cuestionarios cumplimentados:

Alumnos asignados por tutor (n=40)	<i>f</i>	% del total
NC	5	13 %
Sin asignación	2	5 %
(0 - 10]	11	28 %
(10 - 20]	9	23 %
(20 - 30]	9	23 %
(30 - 40]	4	10 %

Tabla 19: alumnos que se benefician de las actividades programadas.

Como puede apreciarse en la tabla 19, más de la mitad de los cuestionarios indican que se tutelan grupos de alumnos inferiores a 20, cifra con la que podrían desarrollarse actividades de tutela que incidiesen sobre las bases del

proceso formativo. Si, en todas las experiencias analizadas, los tutores son profesores universitarios, puede y debe exigirse que su potencial no se vea disminuido. Si, como ya se ha reclamado, se elaboran procesos de formación para estos docentes con exigente amplitud y profundidad sobre las temáticas más relevantes y propias de su actividad, el esfuerzo que debe hacerse a nivel institucional es, desde un punto de vista material, del todo asumible, ya que no precisaría de un coste mucho más elevado que el actual. Es, más bien, una cuestión de buscar finalidades más cercanas a lo que la universidad precisa para mejorar la preparación de los egresados y procedimientos coherentes y pertinentes a ellas. El esfuerzo es importante. Deben construirse con esmero las bases de estas experiencias así como los procesos formativos que garantizan la preparación suficiente, y extremarse las precauciones en la selección de los docentes investigadores que pretendan desarrollar estos programas.

h. Temáticas abordadas en las tutorías

De los cuestionarios cumplimentados, en tres de ellos no se daba la opción de señalar las temáticas abordadas, ya que no iban destinados a tutores en ejercicio. Del resto, cuatro optaron por no contestar, simplemente señalando que sus funciones estaban relacionadas con la orientación, el asesoramiento y la información. Finalmente, las respuestas correspondientes a los 33 cuestionarios restantes, se agruparon siguiendo las alternativas ofrecidas.

Se ha optado por unificar en una tabla todos los cuestionarios recibidos procedentes de coordinadores o tutores de todas las universidades, con el fin de establecer los aspectos comunes y más coincidentes. En la página siguiente, la tabla 20 muestra las frecuencias con que han sido señaladas por los tutores las diferentes opciones propuestas, comentando seguidamente los resultados que se aprecian. Se resaltan con **negrita** las cifras más destacables.

n=33		Muy Frecuentemente	Frecuentemente	Alguna vez	Nunca
Académicas	Resolución de Dudas	13	8	1	11
	Técnicas de Estudio	2	11	9	11
	Aplicaciones prácticas	2	6	9	16
	Realización de Trabajos	1	3	6	23
	Informaciones sobre continuidad de estudios	5	13	7	8
	Otros _____	1		3	
	Generación de Conocimientos (reflexiones, análisis, síntesis, lecturas...)	2	4	7	14
Personales	Temas personales del alumno y su entorno	3	10	12	8
	Dificultades con profesores	6	10	12	5
	Dificultades para continuar estudios	2	14	8	9
Profesional	Orientación de salidas	8	14	5	6
	Desarrollo de capacidades	5	5	10	13
	Realización de Prácticas	3	10	8	12
	Informaciones varias	7	10	7	8
Proyección Social	Aplicación social de los conocimientos	1	3	10	19
	Actualización de conocimientos	1	4	8	20
	Demandas sociales	1	4	7	21
Administrativas	Información de recursos varios	7	13	4	9
	Información de trámites administrativos	9	15	5	4
	Información sobre recursos universitarios	8	12	3	8
	Otras informaciones sobre trámites administrativos	2	12	7	11

Tabla 20: Temáticas abordadas en las tutorías

Se ha procurado agrupar las diferentes opciones ofrecidas atendiendo a la clasificación en la que suelen agruparse los objetivos abarcables desde los programas de tutoría, a excepción del grupo “proyección social”, que se incluyó por considerarlo de interés para esta investigación, dado que es un aspecto que se entiende muy reclamado desde las reformas derivadas del proceso de ajuste a las demandas del EEES. En base a ello conviene señalar lo siguiente:

- En referencia a los aspectos académicos: las opciones señaladas por más de la mitad de los tutores que cumplimentan esta pregunta, indican que nunca se atienden en la tutoría cuestiones enfocadas a la realización de trabajos, ni aplicaciones prácticas y, que muy frecuentemente, se dedican las tutorías a la resolución de dudas sobre cuestiones académicas, aunque esta opción no alcanza la mitad de los cuestionarios. Las técnicas de estudio y las informaciones sobre la continuidad de estudios, muestran una tendencia a tratarse frecuentemente. De hecho, unos dos tercios de los tutores que contestan esta pregunta señalan que se abordan estos aspectos, aunque con diferente intensidad en cada centro. En lo referente al ejercicio de cualidades relacionadas con la generación del conocimiento, los tutores han mostrado desconcierto notable, ya que seis tutores, cifra notable en esta muestra, no han marcado ninguna de las opciones ofrecidas para este aspecto, lo que indica que no se reconoce este aspecto como temática propia de las tutorías. De hecho, aquellos que hacen referencia a él indican, en mayoría muy destacada, que nunca se trata o se hace sólo alguna vez.
- En las temáticas relacionadas con aspectos personales de los alumnos, aparece en forma acusada una tendencia mayoritaria hacia un trato frecuente de dificultades para continuar con los estudios. En los otros aspectos de este tema, los porcentajes no muestran

tendencias claras en cuanto a la frecuencia con la que se trata en las reuniones, pues las respuestas de los tutores se distribuyen de forma bastante uniforme entre las opciones posibles. Una reflexión más detenida ayuda a ver que estas temáticas son tratadas en el espacio de las tutorías, ya que aproximadamente un 75% de los tutores contestan que estos temas se tratan, aunque con frecuencia diversa.

- Cuando se pregunta sobre la vertiente profesional, sucede algo similar al apartado anterior. Los temas que más frecuentemente se tratan en las reuniones son los relacionados con las salidas laborales, aproximadamente un 40% de los tutores le señalan, mientras que unos dos tercios de los que han contestado, indican que nunca o sólo alguna vez lo hacen. El resto de los aspectos que se proponen en este bloque de temas, al igual que ocurre en el apartado anterior, lo tratan más de dos tercios de los tutores que respondieron esta pregunta, aunque en intensidad variable.
- Si atendemos a la proyección social del conocimiento, los datos muestran con claridad que mayoritariamente no se abordan estos temas en las tutorías, ni en lo referente a la aplicación ni a la actualización ni a las demandas de la sociedad, a pesar de que se reclaman estos aspectos en las declaraciones ministeriales referentes al EEES. De hecho, las cifras que señalan que nunca se abordan estos temas en las tutorías superan el 50% y, los tutores que dicen tratar estos aspectos con los alumnos, en su mayoría lo hacen sólo alguna vez.
- Por último, en referencia a los temas que versan sobre informaciones de tipo burocrático o administrativo, los datos muestran coherencia con lo que se viene concluyendo en este trabajo de investigación. Existe una tendencia mayoritaria a abordar estas temáticas en las tutorías de forma frecuente y muy frecuentemente. De hecho, solo

un número cercano al 30% de los tutores que responden a esta pregunta indican que nunca se abordan cuestiones relacionadas con informaciones sobre aspectos burocráticos o administrativos.

Como en el análisis de documentos técnicos sobre los programas de tutoría universitaria fue anticipado, los temas presentes en las experiencias iniciadas en las universidades españolas, son de poco interés para profundizar y ampliar el conocimiento que fundamenta y da sentido a la educación universitaria. Se ofrece información muy concreta sobre la realización de trámites y gestiones administrativas, posibles salidas laborales y opciones para continuar los estudios. Se resuelven dudas y se proponen técnicas de estudio con idea de superar las pruebas de evaluación y aumentar la calificación de los alumnos, pero se omite prepararles más intensa y extensamente en aspectos esenciales de su formación como universitarios.

5.3.5. Conclusiones parciales del análisis de cuestionarios de los tutores.

En el momento actual, las universidades españolas no responden de forma generalizada a la necesidad de iniciar programas de tutoría que se constituyan en prácticas docentes que supongan una mejora significativa en la formación de los universitarios. Las universidades públicas presenciales a las que pertenecen las experiencias analizadas en este trabajo de investigación, en cantidad, suponen poco más de un tercio de las existentes y reúnen las experiencias más destacables en cuanto a la implantación de programas de tutoría. Puede afirmarse, por tanto, que el interés y el compromiso por generar programas de tutoría universitaria en nuestro país es aún muy deficitaria, a pesar de la insistencia de su necesidad por parte de numerosos autores y organismos relevantes. A esto conviene añadir, para otorgar mayor consistencia, que en muy pocas universidades, de entre las que pueden

destacarse, la UB, la ULE, la UAH, los programas de tutoría se encuentran institucionalizados y se desarrollan en la totalidad de los centros.

Entre las razones por las que comienzan los programas de tutoría hasta el momento iniciados falta una mayor preocupación por mejorar el proceso formativo de los alumnos, no sólo por facilitar la resolución de algunas dificultades propias de la estructura, organización y funcionamiento de esta institución, fomentar la participación del alumno y aconsejarle en cuestiones de su interés. Estos aspectos deben pretenderse en forma derivada y no como aspiraciones principales, lo que se muestra también como deficiencia en las finalidades que, en la actualidad, persiguen los programas.

En las universidades que han respondido a los cuestionarios y, en general, en todas las del ámbito nacional, el tutor es un docente investigador, en ocasiones apoyado por un grupo de alumnos de los últimos cursos. Sin embargo, las funciones asignadas no aprovechan su potencial. Se les considera, casi exclusivamente, informadores, asesores o consejeros en el mejor de los casos, olvidando con ello que el docente investigador ha de estar singularmente preparado para la generación del conocimiento que promueve junto con sus formas de comunicación, mejoras en la amplitud y profundidad del conocimiento y el conocer de los alumnos, lo que supone la esencia de su preparación universitaria.

En consecuencia con lo anterior, las funciones de los tutores, las temáticas que atienden en su ejercicio, no tienen interés para el aprendizaje, más allá de un aparente modo de facilitar el desenvolvimiento del alumno en la institución universitaria, lo que pronto detecta el alumno y le invita a abandonar los programas, por no encontrar utilidad para su proceso formativo.

En cuanto a la selección de los tutores, las respuestas envidas confirman la ausencia de procesos que garanticen la suficiente preparación para el desempeño de las funciones que deben promoverse en estos programas. Más

bien puede decirse que los únicos criterios de selección son: la voluntariedad para ofrecerse como tutor y el ajuste al número de alumnos tutelados.

Atendiendo a los procesos de formación, si bien se contemplan en varios de los centros consultados, la organización y las temáticas abordadas no permiten garantizar la necesaria profundización en aspectos vinculados de forma singular con la actividad docente. Queda por tanto, una vez más, desatendida la posibilidad de reflexionar amplia y profundamente con los docentes, sobre el sentido y alcance que tiene la tutoría como actividad docente, en forma continuada y ajustada con la ejercida en las aulas. Como forma de ir solucionando estas deficiencias constatadas, se encuentran los procesos de formación y selección de los tutores, débilmente atendidos en los programas actuales de tutoría, constatando con ello la necesidad de una adecuada planificación y armónica integración de los mismos en la estructura universitaria.

Destaca, por tanto, una actividad centrada en la transmisión de información de carácter poco relevante para la generación del conocimiento, además de ser una información que, habitualmente, las universidades suelen proporcionar a través de los SOU y COIE, por lo que, en caso de no existir estos organismos en las universidades que han iniciado estas experiencias de tutoría, o ser de difícil acceso para el alumno, lo más que podría decirse a la vista de estos datos es, que estos tutores vienen realizando funciones pertenecientes a estos organismos, funciones que no pueden considerarse propias de un tutor, tal y como se viene entendiendo en este trabajo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Con este capítulo se llega la final de este trabajo de investigación, final que lleva implícito la provisionalidad que caracteriza la acción educativa.

En capítulos anteriores se anticipó y justificó la pretensión de superar un enfoque descriptivo, haciendo uso del valor que tiene su análisis reflexivo como soporte de unas propuestas para su transformación, buscando así el progresivo avance en la temática que nos ocupa. Esta consideración está en la base de las conclusiones y la propuesta siguientes.

6.1. Consideraciones previas

En la introducción de este capítulo se muestra la inquietud que ha servido como motor de la investigación: la tutoría en la universidad adquiere su mejor sentido y potencia cuando es considerada una singular actividad docente.

Para ello, su planificación no puede olvidar la esencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, ni la formación y selección que debe hacerse para garantizar que los tutores, docentes investigadores en la universidad, consigan mejorar significativamente con su proceder la preparación de los alumnos universitarios, logrando, con ello, responder a las necesidades de la sociedad que la sustenta y reclama.

En la esencia universitaria se encuentra la educación, actividad naturalmente reclamada por la razón para orientar el conocimiento y el conocer hacia un mejor vivir. Al servicio de ella se encuentra cualquier forma de docencia universitaria, la tutoría como una de las más relevantes en continuidad con la iniciada en las aulas.

La opinión de los alumnos en relación con la docencia, enseñanza en las aulas y prácticas de tutoría; el análisis de la planificación de experiencias concretas de tutoría universitaria progresivamente integradas en algunas universidades públicas españolas; y las ideas que tutores en ejercicio tienen acerca de sus programas de tutela universitaria, sirven como punto de partida desde el que proponer los fundamentos para la planificación de una experiencia que pueda ir incluyéndose en el proceder de las universidades, comenzando por algunas facultades de la UCM, a la vez que respondiendo a las inquietudes de cuantas otras quieran hacernos llegar.

Se concluye la investigación buscando los aspectos que favorecen el progreso en la tutela universitaria y no sólo describiendo sus actuales prácticas. Una actitud reflexiva y crítica, persistente en la búsqueda de mejoras que afecten a las causas que originan las manifestaciones observadas está presente durante toda la investigación. Resultado de su ejercicio es la propuesta elaborada.

Se camina despacio y sin pausa hacia el alcance de nuevas prácticas docentes, en respuesta a las exigencias de la convergencia europea en materia

de educación superior, buscando trascender los requisitos organizativos y estructurales necesarios. Para ello, se elabora una propuesta que atiende a las bases de las actuales experiencias, con la intención de permitir cuantos singulares efectos se precisen en los centros, siempre como proyecciones concretas que tienen sólidos fundamentos sobre los que apoyarse.

6.2. Conclusiones

Las declaraciones ministeriales que sirven como soporte al llamado Proceso de Bolonia inciden en la necesidad de que los procesos formativos se conformen sobre unas bases sólidas, para las que la tutoría se presenta como un procedimiento docente que favorece su construcción. Desde la primera declaración de Bolonia (1999) se considera el conocimiento como factor imprescindible en el desarrollo humano, de las sociedades, y su singular concreción como ciudadanos de una comunidad circunscrita, en nuestro caso, al ámbito europeo. Se establece, por tanto, el conocimiento y, de forma inseparable, sus procesos de generación, como pauta fundamental de la educación superior. Atendiendo a esta consideración, cualquier práctica docente debe orientarse hacia su alcance y, por tanto, planificarse de modo que se persiga como finalidad.

Las naturales funciones y cualidades de la racionalidad exigen una adecuada secuencia y continuidad en su ejercicio, continuidad que puede muy bien producirse desde la tutoría como forma de docencia si se han tenido en cuenta las cautelas necesarias. Se reclama, ya entonces, y se continúa haciendo con más fuerza en las siguientes declaraciones, como la de Berlín (2003) o Graz (2003), a las universidades, atender las necesidades y expectativas sociales, tanto como la necesaria evolución del conocimiento científico.

La significación que se construye para estos reclamos conforma la singularidad propia de cada reforma. Las particularidades en el progreso de la educación universitaria pueden hacerse presentes en la tutoría, al atender la proyección del conocimiento sobre aquellas necesidades y expectativas sociales cuya satisfacción contribuya a la promoción de estados de bienestar generalizados, entendiendo que las proyecciones se conforman en conductas que se van transformando en función de los cambios producidos en las necesidades y expectativas, lo que obliga a que tutor y alumnos se alejen del dominio de prácticas rutinarias de escasa perdurabilidad y aplicabilidad, para buscar, desde un ejercicio de libertad compartida que tiene lo conocido y el conocer como principal generador, el alcance del mejor ejercicio posible de sus cualidades para seguir conociendo, cualidades que se manifiestan a modo de capacidades y habilidades entendidas como formas de hacer en un inabarcable espectro de posibilidades. Insistiendo en esta idea, la Declaración de Graz, elaborada por la EUA (2003), enfatiza la importancia de ejercitar la cualidad investigadora como fundamento de la educación universitaria, cualidad que persigue ampliar y profundizar el conocimiento sobre el mundo mediante procesos que denominamos científicos. De hecho, sitúan esta cualidad como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje.

Una vez más, la tutoría se presenta como un elemento reclamado en las circunstancias que rodean nuestro entorno universitario, desde la dificultad de atender estos procesos con pormenor en grupos numerosos desde el espacio de las aulas. La misma declaración reúne, como no puede ser de otra forma, la necesidad de singularizar y flexibilizar las vías de aprendizaje, lo que es una forma de reclamar un trabajo docente individualizado o en pequeños grupos, finalidad principal de la tutoría.

Posteriores declaraciones como la de Berguen (2005) no olvidan las consideraciones anteriores. Siguen mirando a las universidades como instituciones esenciales en la proyección concreta de las reformas planteadas

en la legislación universitaria, y haciendo énfasis, otra vez, en la importancia de la investigación como forma de avanzar en el conocimiento y, por tanto, horizonte hacia el que vincular las prácticas docentes, e incluso, cuando toman la decisión de adoptar los criterios de calidad reconocidos por la ENQA, están considerando la tutoría docente como un elemento de mejora de los procesos formativos, favorecedor del prestigio universitario.

Se consigue, por tanto, una de las pretensiones de este trabajo, como respuesta a las exigencias de la convergencia europea, al evidenciar el reclamo de una tutoría docente como proceso que mejora la formación universitaria, contribuyendo al logro de los objetivos propios de estas instituciones, y se confirma la conjetura respecto a la conveniencia de su instauración para acometer las reformas promovidas por el EEES.

Los alumnos de la UCM constatan con sus respuestas la necesidad de un ejercicio de tutoría distinto al que vienen recibiendo desde lo que se conoce como atención a los alumnos. Aunque desconocen cuáles serían sus fundamentos y concreciones, intuyen que su realización debe contribuir a mejorar sus procesos formativos. De hecho, cuando no es así, desconfían de su potencial para apoyarlos y dejan de utilizarla, lo que se constata en la baja utilización de este tiempo y el abandono que se producen en aquellas experiencias en las que la tutoría no incide sobre el conocer, esencia del proceso de formación universitaria. Por tanto, perciben la insuficiencia de la docencia ejercida en las aulas, sobre todo para su proyección en la realidad y su concreción en el ejercicio de una profesión. Si bien, no alcanzan a establecer la necesaria continuidad entre la tutoría y la docencia en las aulas, ésta les deja insatisfechos y a la espera de alguna forma de relación con aquella. Piensan que la tutoría es un complemento para aquellos que lo necesiten, infravalorando el potencial de esta forma de docencia. Si bien, entonces, se confirma parcialmente la conjetura planteada al respecto, no lo hace en la forma esperada. Sin embargo, la insatisfacción manifestada hacia la docencia,

denota el anhelo por otras formas de ejercerla que logren una mejor formación en amplitud y profundidad, lo que podría ser atendido desde la tutoría. De esta forma podrían evidenciar sus beneficios y reclamarlos cuando estuviesen ausentes.

El trabajo de campo realizado para conocer las experiencias desarrolladas en las universidades públicas de ámbito nacional, ha logrado evidenciar, mediante el análisis de los documentos donde se planificaron y los cuestionarios enviados a tutores, coordinadores y vicerrectores, dar cuenta de los principales aspectos que caracterizan estas prácticas. Se conocen con pormenor las experiencias más relevantes y su grado de instauración, y se evidencian concepciones fundamentales sobre las que se sustentan. El análisis comparativo ha mostrado los aspectos comunes y los elementos ausentes. La reflexión sobre los pilares fundamentales que constituyen estas experiencias, desde una perspectiva crítica, ha logrado evidenciar tres aspectos que se muestran deficientes en estas experiencias y, por tanto, se conforman como elementos a mejorar para el progreso de la tutoría universitaria:

- No se persigue incidir con la tutoría sobre el conocimiento y el ejercicio de conocer, por lo que el tutor, seleccionado entre los profesores universitarios, se va desaprovechando en su potencial. Su función esencial no se hace presente en su ejercicio.
- Derivada de lo anterior, se descuida la selección de los tutores, olvidando la importancia de establecer criterios exigentes que garanticen el mejor ejercicio posible de sus funciones. Estos se reducen a la simple disponibilidad voluntaria ofertada y débilmente aprovechada. El docente universitario debe ser tutor, si la tutoría es una actividad docente. Sin embargo, dada la inadecuada preparación que reciben los docentes universitarios y, en consecuencia, de las demás etapas del sistema educativo, junto con las escasas posibilidades que se les brindan a aquellos que gozan de preparación,

para el ejercicio de estas formas de docencia, en la universidad se van introduciendo docentes sin la suficiente formación, docentes que emplearán varios años de ejercicio profesional hasta alcanzar el conocimiento necesario de la docencia y sus formas de realización. Establecer criterios de selección ajustados a los requisitos que se precisen, contribuye a buscar insistentemente, desde el inicio de la carrera docente, la preparación reclamada.

- Unido a lo anterior, la formación del tutor considerada en estas experiencias se muestra del todo insuficiente y bastante irrelevante, ya que se descuidan, entre sus temáticas, aquellas que están en la esencia de los procesos educativos, perdiendo la oportunidad de organizarlas de forma que garanticen la adecuada preparación como docente. Entre aquellos que tengan previsto iniciar la carrera docente, puede ofrecerse un proceso formativo que asegure, en lo posible y, siempre más que en la actualidad, su preparación como tutores, lo que se establecería ya de por sí en un criterio de selección.

Estas apreciaciones evidencian el alcance del propósito de conocer los programas de tutoría, buscando los aspectos que los hacen mejorable, confirmando la conjetura tercera y pretensión segunda que al respecto se formularon.

Con el apartado siguiente se muestra en qué medida se alcanza el objetivo de elaborar una propuesta viable que mejore las precedentes, y da cuenta del grado en que se confirma la última conjetura planteada.

6.3. Propuesta de planificación de tutorías docentes en la universidad.

Se trata de presentar aquí las bases fundamentales sobre las que plantear una propuesta de planificación de las tutorías universitarias, recogiendo algunas aportaciones documentales y del trabajo de campo, y sobre todo la reflexión crítica que surge del análisis de dichos resultados.

6.3.1. Referentes de partida: sentido y alcance de la tutoría

Conviene señalar algunas consideraciones sobre el sentido que se viene otorgando a determinados aspectos que se encuentran en la esencia de esta propuesta.

La universidad debe situarse en el lugar que le corresponde, como institución encargada no sólo de conservar sino de generar un conocimiento capaz de transformar las formas de vida de las sociedades hacia la construcción de estados generales de bienestar. Su función, por tanto, va más allá de la enseñanza de procedimientos, a menudo rutinarios, necesarios para la consecución de unos objetivos muy singulares y determinados en una época concreta. No debe, en su quehacer, contribuir al dominio de las prácticas, a menudo relacionadas con aprendizajes técnicos o en tendencia a su tecnificación, al uso. Éstas, pueden ser de alguna utilidad para promover un análisis reflexivo y crítico a la luz del conocimiento que las procuró, tal vez buscando evaluar su ajuste a las necesidades a las que pretende dar respuesta, indagando sobre aspectos que permitan su mejora. Debe, por tanto, el docente universitario, y el

tutor es uno de ellos, procurar un conocer sobre la base de lo conocido, más que conservar el conocimiento, impidiendo con ello el progreso en el conocer. De esta forma, se convierte así en propulsor del mejor avance de la sociedad.

Los procesos de generación del conocimiento se constituyen, por tanto, como ya se indicó en la fundamentación, en la principal fuente para atraer estudiantes de todo el mundo, lo que exige la búsqueda en el alumno de un ejercicio orientado de sus cualidades básicas para la investigación. Así se responde a las cambiantes necesidades de una sociedad y se prepara a los alumnos para el ejercicio de una profesión, generando también lo necesario para la mejora en el vivir de las personas que forman una sociedad.

Una práctica docente consecuente con estas finalidades busca ampliar, en intensidad y extensión, el conocimiento y su proyección en las formas de vida, en un ejercicio de libertad compartida en el que el docente se apoya en su conocimiento para penetrar en el del alumno alentando una actitud inquieta con lo conocido y al servicio de la construcción de estados generales de bienestar. La temática propia de la carrera constituye el mejor pretexto para ello y el lugar desde y en el que proyectar los resultados manifestando así el cúmulo de capacidades alcanzadas. No sirven para ello, por tanto, consejos y asesoramientos que se convierten por un ejercicio de poder, en imposiciones que dificultan avances en el conocer. Los procesos de generación del conocimiento son singulares, propios de la racionalidad de cada alumno y, exigen el respeto, como reconocimiento de la posibilidad de generarse bajo las condiciones de una libertad compartida, entre docente y alumno, que da sentido y establece las bases sobre las que desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa libertad, el alumno va significando el conocimiento del docente convirtiéndolo en pauta orientadora.

Desde las consideraciones anteriores se entiende que la tutoría universitaria tiene un carácter docente, y dentro de la práctica de la enseñanza actual la realizan los profesores con su actividad docente e investigadora,

pudiendo realizarla también otros profesionales docentes que trabajen estrechamente con los profesores y den continuidad a su actividad en el aula, huyendo de procesos que pretenden guiar al estudiante hacia concepciones del ser humano estandarizadas que, sin fundamento sobre la realidad, confunden al alumno y disminuyen sus posibilidades de desarrollo al impedir que su personalidad sea efecto del ejercicio racional de comprender el mundo en busca de mejores formas de vida para la humanidad.

6.3.2. Finalidades a conseguir desde la tutoría universitaria.

La tutoría, tal como se viene proponiendo en esta investigación, busca alcanzar las metas universitarias que se conforman desde las exigencias del EEES, donde la educación superior es un proceso, basado en el conocimiento y el conocer, que persigue incentivar personalidades proyectadas como ciudadanos y profesionales comprometidos con la mejora en las formas de vida de las sociedades. Por esta razón, como anuncia el preámbulo de la LOU (2007), la docencia universitaria “no puede limitarse a la transmisión del saber”, sino que debe generar y fomentar el avance del conocimiento, por lo que, profesores y tutores deben demostrar, para poderlo enseñar, su compromiso con el progreso social, constituyendo un ejemplo para su entorno.

De forma amplia y, desde una consideración extendida y no suficiente en el qué y cómo de sus pretensiones, los objetivos generales que afectan a la actividad propia de la tutoría universitaria pueden considerarse los siguientes:

- Mejorar la preparación de los alumnos universitarios desde la cimentación de los conocimientos propios de la carrera y su proyección en las formas de vida, incentivando así la formación de una personalidad comprometida con el bienestar de la humanidad desde el entorno social en el que se desarrolla su profesión.

- Continuar, en modo ajustado, mediante un apoyo individual y en pequeños grupos, el ejercicio docente que comienza en las aulas, profundizando y ampliando lo conocido para seguir conociendo.

Objetivos generales que devienen en el desarrollo de estos otros:

- Profundizar en el conocimiento de docentes y alumnos, construyendo así una relación, singularmente ajustada, favorecedora del avance del conocimiento y el conocer.
- Aumentar el compromiso de docentes y alumnos en el alcance de las finalidades propias de la formación universitaria, ocupando la tutoría un papel decisivo en el incremento del nivel de eficiencia final, en su mejor sentido.
- Atender cuantas necesidades presente el alumno en lo referente a su integración universitaria y al mejor aprovechamiento de su proceso formativo y de los recursos disponibles en la universidad.

Además, conviene resaltar que la acción de los tutores debe realizarse en modo ajustado a las cualidades del alumno, cualidades que en gran parte de los estudiantes presentan manifestaciones similares en función del curso en el que se hallen matriculados, pudiendo requerir en los dos primeros años una orientación hacia cualidades más fundamentales y genéricas, junto con un apoyo para favorecer su integración en el centro y configurar su plan de estudios; mientras que en los dos últimos años del grado, la orientación debe hacerse además hacia una proyección profesional y de continuación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.3.3. Requisitos del tutor universitario

El tutor universitario que aquí se viene proponiendo reúne las cualidades que se vienen atribuyendo a un docente investigador: conocimiento, interés, compromiso, responsabilidad y coherencia, que le permiten elaborar procedimientos pedagógicos para lograr que investigación y docencia constituyan una misma realidad. No investiga y enseña. Investiga cómo enseñar y enseña cómo investigar, de manera permanente. Para su mejor alcance, convienen procesos que le permitan ir adquiriendo:

- Un significado claro y distinto del valor educativo del conocimiento y su trascendencia en toda manifestación y actividad humana.
- Amplio conocimiento sobre cómo promover la actividad de conocer a través del estudio, y sus diferentes estilos y estrategias de aprendizaje, diagnóstico e intervención en dificultades de aprendizaje con origen en problemas personales; más allá de normas estereotipadas escasamente válidas sólo para salir del paso.
- Formas de comunicación asentadas en el conocimiento y su potencial para seguir conociendo, a través de las cuales el alumno puede ir creciendo en su conocer.
- Información del ámbito en el que se desarrolla su actividad y sus mejores formas de aprovechamiento para el beneficio de los alumnos.

Cualidades y requisitos cuyo dominio y pertinencia se harán presentes en las múltiples manifestaciones que permite su actividad universitaria. Como a continuación se detalla, los profesores que participen en esta propuesta, deben ser tutores, ya que incidirán en la formación de los aspirantes a tutor, dentro de los posgrados conducentes a la obtención del doctorado. Cada profesor tutor, tiene a su cargo a un grupo de aspirantes a tutores y a otro de alumnos

tutelados, elegido de entre aquellos que cursan las asignaturas en las que imparte docencia. Los tutores en ejercicio, a diferencia de las experiencias anteriores, son profesores en alguna de las materias cursadas por los alumnos, o lo han sido con anterioridad. En algunas ocasiones, puede considerarse oportuno, desde el equipo en el que se integran los tutores, que éstos tutelén alumnos a los que no han impartido docencia.

6.3.4. Planificación general del proceso de selección y formación de los tutores universitarios.

Los aspectos aquí tratados constituyen sustentos esenciales para el eficaz desarrollo del programa de tutoría que se viene proponiendo. Sin ellos, no puede garantizarse la correspondencia entre los fines perseguidos y las singulares concreciones que en cada centro puedan implantarse. La coherencia y la responsabilidad quedan, en ausencia de estos procesos, exclusivamente dependientes del conocimiento, interés y compromiso de quienes coordinen y ejecuten las acciones, cualidades que pueden estar orientadas en direcciones y sentidos muy dispares.

Los procesos de selección y formación, como producto de la racionalidad de quienes los planifican y ejecutan, llevan implícitos aspectos que precisan ir ajustándose y modificándose, asegurando con ello una tendencia hacia su progreso, lo que exige un esfuerzo en presentar una planificación inicial que, en ajustada consecuencia, permita un sólido comienzo que resista las dificultades que conlleva cualquier experiencia novel en educación. Esta es la intención con la que se elaboran los siguientes apartados.

a. Proceso de formación de los tutores

Entendiendo que el tutor es un docente investigador y, aprovechando cuantas oportunidades existen ya en las facultades y universidades, debe entenderse que la formación va destinada a cuantos la quieran y precisen, y en todo caso, a aquellos que inician su carrera docente a través de la realización de posgrados conducentes a ello. Debe entonces distinguirse dos trayectorias, la de aquellos que inician una formación en las actividades docentes y la de quienes acumulan una vasta experiencia y pericia como profesores universitarios. La finalidad es la misma. Las formas de alcanzarla necesariamente diferentes. A continuación se muestran los detalles de cada una de ellas.

Trayectoria formativa para los tutores noveles en docencia universitaria

En ellos deben ser cuidadosamente planificados los pasos a seguir, de forma que puedan ajustarse a cuantas particularidades sean precisas, siempre que se alcancen los aspectos fundamentales. Para ello, la formación como tutores se propone, básicamente, en tres momentos clave del proceso formativo, integrado en posgrados que conducen a la realización de tesis doctorales:

- Durante el período de docencia, en la que deben cursarse de forma obligatoria las materias, que posteriormente se detallan, relacionadas con los aspectos fundamentales de la tutoría.
- Durante la realización del trabajo final del Máster, tiempo de selección, formación y prueba, en el que se elige a aquellos aspirantes que

demuestran, como actitud habitual, conocer cómo deben indagar siempre sobre causas.

- Durante el período de investigación conducente a la realización de la Tesis Doctoral, orientada a profundizar en el vínculo permanente entre investigación y docencia como práctica de una misma acción.

La formación que se propone está incluida en un posgrado conducente a la obtención de una tesis doctoral, en el que 40 de sus créditos ECTS, obligatorios para los aspirantes a tutores, se planifican con las temáticas que posteriormente se detallarán.

Trayectoria formativa para los profesores veteranos que aspiran a tutores

El proceso formativo para estos docentes, profesores universitarios ya en ejercicio, debe estar integrada en su propia formación permanente, a través de seminarios y otras acciones que puedan planificarse y, de forma continuada en las reuniones como equipo de tutores.

Concreciones formativas para los tutores

Quienes sean seleccionados como tutores han de formarse exigentemente, como ya se ha indicado. Su preparación debe realizarse de forma continuada y apoyada, a su vez, con un ejercicio de tutela que muestre, de forma singular, la proyección más concreta de aquellos planteamientos que se han elaborado en las asignaturas cursadas durante el período de docencia. Las temáticas presentes, planificadas en modo ajustado a los Reales Decretos RD 56/2005 y RD 1393/2007, se integrarán como materias obligatorias a cursar por los aspirantes a tutores, y tendrán una duración de 40 créditos ECTS,

repartidos de forma igualitaria. Es deseable que puedan cursarse en el semestre previo al comienzo de su actividad como tutores, lo que deberá tenerse en cuenta para la planificación del Máster correspondiente.

Procurando atender las carencias detectadas en el análisis realizado en este trabajo de investigación, se proponen cinco temáticas para la confección de las asignaturas correspondientes:

- El conocimiento humano y su comunicación: la didáctica en la universidad.
- El aprendizaje y la enseñanza en los alumnos universitarios. Singulares características evolutivas y fundamentos derivados para la interacción comunicativa.
- Potencial educativo de las temáticas fundamentales de la titulación. Finalidades didácticas de lo conocido.
- El entorno educativo universitario y los programas de tutoría docente: sentido y alcance.
- El tutor universitario como docente investigador. Características fundamentales, actividades convenientes y bases de su actividad: enseñar para aprender a conocer.

Para el desarrollo de esta temática, siguiendo las directrices habitualmente adoptadas en la distribución de créditos ECTS, cabría conformar para cada uno de los temas asignaturas una distribución como la que sigue:

- 4 créditos ECTS de formación presencial en las aulas
- 2 créditos ECTS de formación individual tutelada
- 2 créditos ECTS de observación participante en el ejercicio de las tutorías.

Algunas de las temáticas habitualmente tratadas en los actuales procesos de formación de tutores, se consideran en esta propuesta a modo de concreciones derivadas, de menor importancia dado su carácter singular y poco generador. Se exponen a continuación algunas de las más destacables:

- Procedimientos para el seguimiento de la trayectoria académica y personal del alumno.
- Pautas comunicativas para generar un clima de confianza en el alumno que le oriente en la búsqueda de soluciones a sus problemas académicos y estimulen al estudiante sobresaliente para que alcance su máximo potencial.
- Procesos eficaces para poner en contacto al alumno con la instancia correspondiente para que resuelva los problemas o complete su solución.
- Propuestas de acción para propiciar la participación del alumno en actividades que proyecten su formación teórica en la práctica profesional.
- Conocimiento de los procedimientos de evaluación y de sus potencialidades y limitaciones en las diversas situaciones que se puedan plantear.
- Planificación y programación de planes e instrumentos de evaluación.
- Utilización flexible de procedimientos excepcionales en circunstancias concretas.
- Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultados de los procesos de evaluación.

b. Proceso de selección de los tutores

Como se apuntaba al comienzo de este apartado, la selección de los futuros docentes supone un procedimiento esencial para el buen desarrollo del programa. En consecuencia, se presentan los aspectos fundamentales del mismo, buscando con ello que esta propuesta acepte cuantas singularidades sean necesarias atender para su implementación en los centros universitarios.

Se hace necesario respetar, en aras de favorecer la viabilidad de la propuesta, la presente estructura departamental. Conviene generar, en aquellos casos en los que no exista, la conformación de equipos de docencia e investigación, interrelacionados y con entidad propia, en torno a los ámbitos de conocimiento que puedan constituir unidades con suficiente autonomía. Cada uno de estos equipos será coordinado por un profesor del departamento, que apoyará y supervisará la actividad de los demás, que ejercerán, a su vez, como tutores de los alumnos de posgrado o incluso último curso del grado, que han sido seleccionados como aspirantes a tutores. A su vez, estos tutores en formación, apoyarán cada uno la tutela de hasta un máximo de cinco alumnos, adquiriendo autonomía de forma gradual.

Sobre esta estructura organizativa se propone la selección de los aspirantes a tutores. Los criterios que deben orientar este proceso son:

- Alumnos de último año del grado o primero del posgrado
- En su trayectoria formativa deben manifestar de forma habitual una tendencia a buscar causaciones en los procesos lógicos.
- Sus argumentos deben apoyarse en fundamentos y procedimientos lógicos justificados desde la causa que los origina.

Las principales fases de este proceso de selección pueden concretarse en las siguientes:

- Los docentes investigadores del grupo proponen, de entre los alumnos que manifiestan interés y compromiso con la docencia, en modo ajustado a las necesidades de docencia e investigación y al alumnado que precise tutela, aquellos que reúnan las cualidades anteriormente indicadas.
- Una comisión de tres personas, presidida por el coordinador del equipo, junto con el profesor que propone al candidato y otro miembro del equipo de docentes investigadores, realizarán la entrevista y otras pruebas de evaluación que estimen pertinentes, buscando la comprobación de estas cualidades, así como evaluando las razones por las que aspira a tutor, su significado de la enseñanza y aprendizaje, el compromiso con la docencia, la actitud investigadora, la trayectoria académica y otros aspectos que puedan considerarse de interés. Los aspirantes seleccionados se integrarán en un grupo que se encargará de su formación individual, seguimiento, apoyo y preparación, favoreciendo con ellos la construcción de un itinerario formativo, singularmente conformado y conducente a la integración como profesor en el grupo de docentes investigadores.
- Puesto que la tutoría es actividad centrada en los procesos de generación del conocimiento, conviene seleccionar qué temáticas de la carrera se presentan con mayor potencial para ello. En los primeros cursos, deben ser aquellas que tratan sobre conocimientos fundamentales y básicos, mientras que hacia los últimos cursos, es probable que sean aquellas que busquen proyectarse sobre aspectos singulares y concretos, siendo entonces, las materias troncales y obligatorias las más convenientes en los primeros cursos y las optativas vinculantes en los últimos.

De esta forma, la selección de los tutores contempla el interés, pero no como único requisito. Los profesores que estén dispuestos a realizar funciones

de tutela académica, en un futuro debieran ser todos, participan con su ejercicio en la preparación de los aspirantes, lo que favorece y refuerza su formación. Se constituyen en equipos agrupados por ámbitos del conocimiento, lo que favorece su mejor ampliación y profundización, dando mayor consistencia al proceso de integración de los docentes universitarios, convirtiéndose así, en una forma de acceso a la docencia universitaria que garantiza una formación más consistente que la actual, al estar en contacto permanente con los aspectos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c. Reconocimiento institucional de la función de tutoría

Uno de los aspectos que aparecía en las experiencias de tutoría analizadas estaba relacionado con el reconocimiento que las universidades otorgaban a los tutores en ejercicio. Normalmente se les liberaba de algún crédito de docencia.

En la propuesta que se elabora en este trabajo de investigación, se busca que la tutela se integre todo lo posible en la función propia del docente. Para ello, la liberación de créditos de docencia debe ser la menor posible. Como además se constituye su propia actividad en un proceso de investigación, no se hace necesario implantar acciones muy diferentes a las que le son propias.

Tanto el coordinador como los profesores del equipo de docencia e investigación realizan funciones de tutela. El primero, sobre los profesores que ejercen como tutores, dentro de una actividad integrada en los proyectos de investigación. Los segundos, tutelan alumnos que se encuentran en formación de posgrado, por lo que su actividad está integrada en la dirección de tesis, para lo que ya tienen contemplado algunos créditos de su actividad docente. Lo

que también ocurre con el coordinador. Para el resto de los alumnos de grado serán apoyados por los tutores en formación. Tal vez, pueda valorarse destinar algún crédito más a estas acciones de tutela, en función del número de alumnos que participen y el número de tutores en formación que realicen las tesis. Por lo tanto, la liberación de créditos de docencia, dentro de este programa queda pendiente de una singular evaluación por el departamento.

Donde sí se hace necesario considerar la necesidad de introducir cambios significativos es en la figura del tutor en formación. Dadas las exigencias requeridas, se hace necesario que el aspirante a docente desde el programa de tutoría dedique todo el tiempo a su formación, con el fin de participar en funciones docentes e investigadoras con total disponibilidad, lo que obliga a buscar alguna forma de docencia que permita su plena integración en los departamentos y garantice su disponibilidad. Atendiendo a las figuras propuestas en la legislación vigente, la de Ayudante y Ayudante Doctor se muestran idóneas, ya que son docentes en formación con posibilidad de integración en la actividad docente del propio departamento, respaldando económicamente el tiempo de dedicación completa.

6.3.5. Alcances y límites en la realización de la propuesta.

Se hace necesario llegar al final de esta propuesta manifestando algunas inquietudes que surgen de su detenida consideración junto con el interés de contribuir a la mejora de la formación universitaria, con esta propuesta.

Junto al ánimo y la satisfacción que deviene de la elaboración de un programa de tutoría que se muestra realizable y, que supera algunas limitaciones presentes en los anteriores, surge la prudencia de señalar las

dificultades que pueden aparecer a la hora de implementarle en las facultades y escuelas universitarias.

Iniciar un programa de tutorías de estas características, reclama planificar procesos formativos para los docentes universitarios con un alto grado de exigencia. Su realización también es posible, como se evidencia con esta propuesta, y el momento propicio. Algunas universidades ya están trabajando en ello. Tal vez, este trabajo de investigación pueda ser de alguna utilidad.

La conformación de equipos autónomos de docentes investigadores dentro de los departamentos no es práctica extendida y formalizada en la universidad. Sin embargo, cada vez más, alentados y respaldados por los vicerrectorados correspondientes, se van conformando grupos de investigación. En la universidad, la docencia no es posible en un sentido profundo, sin la investigación, y viceversa. Esta posibilidad puede favorecer el hecho de que esos grupos den lugar a los equipos de docencia e investigación en este trabajo planteados. La interrelación que anteriormente fue señalada como característica de estos equipos contribuye a su adecuada conformación, junto con algunas recomendaciones que desde la universidad puedan irse realizando. Si existe voluntad institucional puede instarse, apoyarse e incentivarse su conformación.

Si bien la formación propuesta es exigente y novedosa, la inmediata llegada del EEES representa la idoneidad del momento. Las universidades, elaboran en sus departamentos la planificación de grados y posgrados. La legislación, permite la conformación de posgrados interdepartamentales e interuniversitarios (art. 7, RD 56/2005). Entre estos últimos se conforma la propuesta elaborada, cuya realización como prueba piloto enriquece cuantas planificaciones hayan sido ya aprobadas.

La generalización futura de la estructura que soporta la realización de esta propuesta se encuentra con dificultades derivadas de la forma en la que

los diferentes departamentos de un centro se relacionan. Se hace preciso pensar en la posibilidad de que un alumno tenga varios tutores, lo que no va en detrimento de su formación. Se ha pensado en un programa que pueda iniciarse de forma experimental, en el interior de los departamentos que lo consideren propicio y oportuno, conformando progresivamente su proceso de ampliación.

Desde la actual estructura universitaria sería preciso que estas actividades se tutelara se comenzasen de forma gradual. Inicialmente, conformados los equipos de docencia e investigación, se seleccionaría aquellos alumnos de posgrado que pudiesen mostrar mayor interés y compromiso para iniciar un proceso formativo de estas características y que cumpliesen con las cualidades indicadas. La tutela de estos alumnos sería ejercida por aquellos profesores del equipo que impartan docencia en las asignaturas y cursos más propicios, siguiendo las indicaciones para ello aquí propuestas. Sucesivamente y, previa evaluación de la experiencia, podría irse ampliando el número de tutores y alumnos tutelados.

Otra dificultad que puede encontrarse al implantar este programa radica en los actuales planes de estudio, donde el número de asignaturas que un alumno se ve obligado a cursar podría conllevar la intervención de un número excesivo de tutores. Para ello, la selección apropiada de las asignaturas y la posibilidad del alumno de elegir al tutor, se presentan como opciones para superarla.

Dada la finalidad hacia la que se orienta este tipo de tutoría, el beneficio que con ello se obtiene, lo es en relación a las cualidades del alumno y su disposición para la generación del conocimiento, lo que trasciende los límites de la asignatura pretextada para el ejercicio de tutela. Este aspecto es, quizás, el de mayor incidencia a la hora de superar las dificultades que puedan ir encontrándose.

Los alumnos comprueban que los beneficios de la tutoría no quedan reducidos al aumento en los resultados alcanzados en una asignatura, sino que pueden ser generalizados a todas las demás, lo que hace que busquen el apoyo de esta actividad.

6.4. Síntesis final del trabajo de investigación

Como se ha mostrado, las respuestas que España viene confeccionando ante las exigencias del EEES, precisan de apoyos docentes que permitan su realización efectiva. Cambios en la estructura de los planes de estudio y el uso progresivo de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje, no asegurarán una preparación de los alumnos sensiblemente mejor. El EEES no ha obviado en sus planteamientos la generación del conocimiento como principal sustento de la formación universitaria; en sus planteamientos considera que el progreso de cualquier sociedad depende de ello. Por tanto, la tutoría integrada como práctica docente, debe centrarse en el alcance de esta finalidad.

No todos los procederes universitarios se orientan hacia la búsqueda de fundamentos y métodos del conocer. Se hace por tanto necesario una selección y formación inicial y continua que persiga orientar al tutor en ello, conformando así un ejercicio de tutela en ajustada continuidad con la docencia practicada en las aulas.

Un programa de tutoría que atienda esto y pueda integrarse en la actual estructura universitaria, lleva implícito la exigencia de variar algunos procederes y organizaciones que, en ocasiones, trascienden el singular ejercicio de los profesores y, en consecuencia, el de los alumnos para, apoyándose en él, incidir sobre cuestiones inherentes a la planificación general de las carreras. La universidad española se encuentra en un momento propicio para ello. Si los

docentes varían sus prácticas, los planes de estudio pueden, entonces, verse afectados más allá de la mera redistribución de asignaturas. Las universidades pueden verse obligadas a modificar la organización de la planificación de sus carreras, y a buscar agrupaciones secuenciadas de conocimientos, que se ajusten más a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todo lo anteriormente expuesto se encuentra en el seno de la propuesta elaborada en esta investigación. Su implantación progresiva y continuada permitirá cuantas transformaciones sean necesarias para ajustarse a la realidad de cada centro y universidad, sin que se produzcan grandes escisiones ni rupturas traumáticas que puedan hacer tambalear el sistema actual. La enseñanza es secuencia lógica de la actividad investigadora que surge del esfuerzo reflexivo, crítico y de observación. Así se hacen unidad la investigación con la enseñanza en la docencia, y se consigue lo esencial de la didáctica. Todo ello se pretende atender con este trabajo que lleva en su término los aspectos que aseguran su futura continuidad. Con él no puede tenerse la impresión de haber terminado, sino de estar empezando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. Referencias bibliográficas

- ABEAL PEREIRA, C.; ESTÉVEZ VAQUERO, V.; GARCÍA ANTELO, B. (2005). Los Servicios de Orientación en la Universidad Pública Española. Una aproximación a la situación actual. En *Actas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa*. (21-23 de Septiembre). Universidad de La Laguna. (pp. 683-690) Consultado en <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIICongreso.pdf> el 2/11/06.
- ADAM, S. (2003) *Qualification structures in European Higher Education, study prepared for the Danish Bologna Seminar*, Copenhagen, 27-28 March 2003, <http://www.bolognaberlin2003.de>. [Estructuras de calificaciones en la Educación Superior Europea, estudio preparado para el Seminario Danés sobre Bolonia]
- AGOTE MARTÍN, Á. L.; Y OTROS (2003) Plan de Acción Tutorial para la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-3.pdf
- AGRELA, B.; CALLEJAS, J. E.; DE LA VILLA CARPIO, M.; CASANOVA P. F.; ELIPE, M. P.; ESCARABAJAL M. D.; GÓMEZ, C. J.; GUTIÉRREZ, N.; IGLESIAS, S.; LECHUGA, M. T.; LENDÍNEZ, J.; MARTÍN, E.; MARTOS, R.; ORTEGA, A. R.; PEREGRINA, S.; RAMÍREZ, E.; TORRES, M. C.; DE LA TORRE, M. J.; VALENCIA, N. (2006) Proyecto de acción Tutorial en el Departamento de Psicología. En *Iniciación a la Investigación, 1e: a11*. Universidad de Jaén.

- AGUADO ROMERO, J. Y OTROS (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Diplomatura en Ciencias Empresariales. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Educacion y Humanidades de Ceuta/FEHC-1.pdf
- ALAÑÓN RICA, M^a T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial en la universidad. En Álvarez Pérez, P.; Jiménez Betancort, H. (Comp.) *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, pp. 33 - 49.
- ALAÑÓN RICA, M^a T. (2000). Un modelo de acción tutorial en la U.P.M. Madrid: E.T.S. ingenieros de caminos, canales y puertos.
- ALARCÓN PÉREZ, J. A. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciatura en Odontología. Facultad de Odontología. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Odontologia/FO-1.pdf
- ALCÁIN MARTÍNEZ, E. y otros (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Derecho/FD-2.pdf
- ALCÓN E, (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 85-94.

- ALEGRE BAYO, F. J.; QUESADA MOLINA, J. J.; RAMÍREZ GONZÁLEZ, V.; RUS CARLBORG, G. (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/ETS_de_Ingenieros_de_Caminos_Canales_y_Puertos/ETSICCP-1.pdf
- ALMAJANO PABLOS, M. P. (2003) La tutoría universitaria en la sociedad del conocimiento. En Álvarez Pérez, P.R.; Jiménez Betancort, H. *La tutoría universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. 79 - 93
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000), Cambios socio-educativos y orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones, Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2005-2006) La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa "VELERO" En *Contextos Educativos*, 8-9 (2005-2006), 281-293.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R.; GONZÁLEZ ALFONSO, M.C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. En *Educación* 36 pp 107-128
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (2003). *Tutoría universitaria*. Universidad de La Laguna.

- ÁLVAREZ PÉREZ, P.; LA ROCHE OWEN, I.; PALAREA MEDINA, M^a. M.; REAL CAIRÓS, A. M^a.; VEGA NAVARRO, A. (2003) Enseñar desde la tutoría el oficio de estudiante. En Álvarez Pérez, P.R.; Jiménez Betancort, H. *La tutoría universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. 179 – 187
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, J.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M.; GARCÍA-CANO TORRICO, M.; HIDALGO DÍEZ, E. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias de la Educacion/FCE-2.pdf
- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, E., ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En Salmerón Pérez H; López Palomo, V. L. (Coord.) *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: GEU. Pp. 47 - 78
- ÁLVAREZ ROJO, V. Y LÁZARO, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- ANDRÉS AUCEJO, E.

(2005a) La tutoría universitaria en la enseñanza del Derecho. *Discurso oficiado en el marco de la Sesión informativa para alumnos que acceden en primeras opciones a la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona*. Curso académico 2005-2006. Fecha: 19 de julio de 2005. Consultado el 1/10/08 en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2401/1/CONFERENCIA.LA%20TUTORIA%20UNIVERSITARIA.VERSIoN%20FINAL.DIGITAL.pdf>

(2005b) Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona. Documento consultado el 2/10/08 en <http://www.ub.edu/dret/dret/PAT.htm>

(2007) plan de acción tutorial de la facultad de derecho. *Memoria de actividades (curso 2006-2007)* Universidad de Barcelona. Documento consultado el 2/10/08 <http://www.ub.edu/dret/dret/PAT.htm>

- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutoría*. Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Documento consultado en <http://www.gu.unah.edu.hn/gu/documentos%5C11%20Programas%20institucionales%20de%20tutoria.pdf> el 25/05/07
- APODACA, P. LOBATO. CL. (Ed.) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- ARBIZU, F.; LOBATO, CL.; DEL CASTILLO, L. (2005) Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. En *Revista Interuniversitaria d Psicodidáctica*. Vol. 10 (1), pp. 7-22
- ARMENGOL, C.; CASTRO, D. (2003-2004) Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. En *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158
- ARTACHO MARTÍN-LAGOS, R.; CABRERA VIQUE, C.; DEL MORAL GARCÍA, A.; GUERRA HERNÁNDEZ, E.; LÓPEZ GARCÍA DE LA SERRANA, H.; NAVARRO ALARCÓN, M.; OLALLA HERRERA, M.; RECALDE MANRIQUE, L.; RUIZ LÓPEZ, M^a D. (2003) Plan de Acción Tutorial para las titulaciones de Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Facultad de Farmacia. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Farmacia/FF-2.pdf

- ARTACHO MARTÍN-LAGOS, M. Y OTROS (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Derecho/FD-3.pdf
- ARTIGOT RAMOS, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: ICE, Universidad Complutense de Madrid.
- BAEZA MUÑOZ, M^a A.; BUENDÍA CARRILLO, D.; FRÍAS ACEITUNO, J.; GÓMEZ MIRANDA, M^a E.; NAVARRO GALERA, A.; ORDÓNEZ SOLANA, C.; PÉREZ BAUTISTA, M^a C.; PÉREZ LÓPEZ, M^a C.; RODRÍGUEZ BOLÍVAR, M. P. (2003) Plan de Acción Tutorial para la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-7.pdf
- BAGUR GONZÁLEZ, M^a G. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Química. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias/FC-3.pdf
- BAIN, K. (2006) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.

- BARROS GARCÍA¹ F.J., CALVO BLÁZQUEZ² L., FERNÁNDEZ GONZÁLEZ C., GIL ÁLVAREZ, M.V., GUIBERTEAU CABANILLAS, A., MORA DÍEZ, N.M., OJALVO SÁNCHEZ, E.A., PINILLA GIL, E, RODRÍGUEZ CÁCERES, M.I., SANSÓN MARTÍN, J.A, TIRADO GARCÍA M.M., VIÑUELAS ZAHÍNOS, E. (2007) Experiencias de la implantación de un Plan de Acción Tutorial. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS. Badajoz*. Documento consultado el 26/09/08 en <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/107.pdf>
- BASTOS GONZÁLEZ, D.; PÉREZ MARTÍNEZ, C. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Biología. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias/FC-6.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad%20de%20Ciencias/FC-6.pdf)
- BENAVENT OLTRA, J. A. (Coord.) (1984). *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (1986). El régimen de tutorías en la Universidad. En La orientación ante las dificultades del Aprendizaje. *III Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia-AEOEP. Pp. 459 – 491.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (2002). La orientación Universitaria en España: Evolución Histórica y Servicios Ofertados en la Actualidad. En Álvarez Rojo, V.; Lázaro Martínez, A. (coord.) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe (pp. 401-432).
- BERENGUER MALDONADO, M. I. y otros. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Arquitectura Técnica de la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU de Arquitectura Tecnica/EUAT-3.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU%20de%20Arquitectura%20Tecnica/EUAT-3.pdf)

- BERGEN (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior - Alcanzando las metas -. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Consultado en www.ucm.es el 13 de Octubre de 2006.
- BERLÍN (2003). "Realising the European Higher Education Area" Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Consultado en www.ucm.es el 13 de Octubre de 2006.
- BISQUERRA, R. (2000) *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology. Documento consultado en <http://www.vtu.dk> en Noviembre del 2007.
- BOLONIA (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Consultado en www.ucm.es el 13 de Octubre de 2006.
- BRICALL, J. (Coord.) (2000) *Informe universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J. J., NEGRO FAILDE, J. L. (1993). *Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. Madrid: San Pío X.

- BURGOS GOYE, M.; C.; CANTERO MARTÍNEZ, S.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, V.; RAMOS LORENTE, M. M.; RUEDA MOYANO, M. D.; SERRANO ESCRIBANO, S.; SARMIENTO ZEA, G.; TOVAR DÍAZ, M. (2004) Plan de Acción Tutorial para Tres diplomaturas de Ciencias Sociales en la Escuela Universitaria de Ciencias Sociales de Melilla. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU de Ciencias Sociales de Melilla/EUCSM-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU_de_Ciencias_Sociales_de_Melilla/EUCSM-1.pdf)
- BUSTOS, C.; SENÉS, B. (2003) Proyecto de Innovación en Tutoría del título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, 2003-2004. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/index PAT.htm](http://www.ugr.es/~cbustos/PAT/index_PAT.htm)
- BUSTOS VALDIVIA, C.; SENÉS GARCÍA, B. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias_Economicas_y_Empresariales/FCEE-1.pdf)
- CABRERA, L., BETHENCOURT, J.T., ÁLVAREZ PÉREZ, P., GONZÁLEZ ALFONSO, M. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve* v. 12 nº2. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm, consultado el 18/04/07
- CABRERA ,L., BETHENCOURT, J.T., ÁLVAREZ PÉREZ, P., GONZÁLEZ ALFONSO, M. (2006b) El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve* v.12 nº2. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm, consultado el 18/04/07

- CÁCERES, P.; GARCÍA, E. (2000) *El Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU) en la U.P.V.* Vicerrectorado de Alumnado e Intercambio ICE: Universidad Politécnica de Valencia. Documento consultado el 26/09/08 en [http://216.239.59.104/search?q=cache:xJ1n1H0wzVQJ:158.42.108.1/cotad/integra/files/PATU.pdf+El+Plan+de+Acci%C3%B3n+tutorial+Universitario+\(PATU\)+en+la+U.P.V.%E2%80%9D&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=de&lr=lang_es](http://216.239.59.104/search?q=cache:xJ1n1H0wzVQJ:158.42.108.1/cotad/integra/files/PATU.pdf+El+Plan+de+Acci%C3%B3n+tutorial+Universitario+(PATU)+en+la+U.P.V.%E2%80%9D&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=de&lr=lang_es)
- CÁMARA AGUILERA, E.; KELLY, D.; LE PODER, E.; PRIETO DEL POZO, L.; WAY, C.; (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Traducción e Interpretación/FTI-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad%20de%20Traducci%C3%B3n%20e%20Interpretaci%C3%B3n/FTI-1.pdf)
- CARDONA MOLTÓ, M^a C. (2002) *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- CARR, R. (1999) Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría ante el nuevo milenio. Consultado en <http://www.mentors.ca> el 20 de Octubre de 2006.
- CARR, R. (2000) Peer Resources Paper. Mentoring Cycle. Consultado en <http://www.mentors.ca> el 20 de Agosto de 2008.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2004): La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (3), pp. 145-168.
- CASTELLANO MORENO, F. (1995). *La Orientación Educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

- COBO MARTÍNEZ, P.; CUBILLAS CASAS, E.; GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A.; LUNA ADAME, M.; NÚÑEZ DELGADO, P.; REAL MARTÍNEZ, S.; RODRÍGUEZ PARRA, M. J.; TRUJILLO SÁEZ, F.; (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Magisterio: Especialidad de Audición y Lenguaje. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Educacion y Humanidades de Ceuta/FEHC-4.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Educacion_y_Humanidades_de_Ceuta/FEHC-4.pdf)
- COHEN, L.; MANION, L. (2002) (2ª Ed.) Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- COM (2003) El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas 05.02.2003. Documento consultado el 9/08/08 en http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/com2003_0058es01El%20papel%20de%20las%20univ%20en%20la%20Europa%20del%20conoc.pdf
- COMUNICADO DE LONDRES (2007) *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Documento disponible en <http://www.micinn.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf> y consultado el 1 de Junio de 2007
- CONSEJO DE EUROPA DE LISBOA (2000) Extracto de las conclusiones de la presidencia. Lisboa. Consultado en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm el 10/10/08
- CONSEJO EUROPEO (2005) *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Documento consultado el 5/02/09 en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf

- CONSEJO EUROPEO (2008) *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, titulada "Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias de educación y formación permanente" – Adopción* Consultado el 5/02/09 en <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/08/st15/st15030.es08.pdf>
- CONVENCIÓN DE LISBOA (1997) Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea. Lisboa. Documento disponible en <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm> consultado el 16/04/07
- CORIAT BENARROCH, M. Y SANZ ORO, R. (eds.) (2005) *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- COROMINAS ROVIRA, E. (2001) La orientación y la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria. En Álvarez, M.; Bizquerra, R. (coord.) *Manual de coordinación y tutoría*. Barcelona: Cispraxis.
- CROSIER, D.; PURSER, L.; SMIDT, H. (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA. Documento consultado el 1 de Junio de 2007 en <http://www.eees.ua.es/documentos/Trends/TrendsV.pdf>.
- CRESPO AGUADO, A.; NAVARRETE MARTÍNEZ, I.; NAVAS-PAREJO PÉREZ DE LA CONCHA, J.; NIETO ALVAREZ, R.; PÉREZ SORDO, M. T.; VILLEGAS FORERO, J. P.; (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Arquitectura Técnica de la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU_de_Arquitectura_Tecnica/EUAT-2.pdf

- CUESTA RICO, F.; DÍAZ PÉREZ DE MADRID, A.; FAJARDO DEL CASTILLO, T. M^a; MARTÍN RODRÍGUEZ, P.; MARRERO ROCHA, I. C.; SEGURA SERRANO, A. (2003) Plan de Acción Tutorial para las titulaciones de Licenciado en Derecho, Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Facultad de Derecho. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Derecho/FD-1.pdf
- DE ESTEBAN, L.; MARTÍNEZ CUADRADO, M. (dir.) (2006) *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Centro de Documentación Europea de la Comunidad de Madrid.
- DE FUENTES DE FUENTES, M.; RECASENS GUITART, J. (Documento inédito) La función tutorial y el pensamiento educativo del alumnado de la diplomatura de maestro de Educación Física de la Universidad de Barcelona. Documento consultado el 5/10/08 en http://webpages.ull.es/users/cseduc/congresos/XXI_congreso_EF/actas/Comunicaciones/FormacionDelProfesorado/FP10FUENTESDEFUENTESMarisade.pdf
- DE MIGUEL (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, pp. 53-69.
- DEARING, R. y otros (1997) *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO and NCIHE Pub.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). Declaración conjunta para la armonización del Diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. Consultado en www.ucm.es el 13 de Octubre de 2006
- DEL RINCÓN IGEA, B. (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Universidad de Castilla la Mancha

- DEL RINCÓN IGEA, B. (2003) Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la universidad. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 129-152
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. JORDÁN ENAMORADO, J.; MARTÍN CASTRO, M^a B.; MORATA GARCIA DE LA PUERTA, B.; ORTEGA VILLODRES, C.; ROSADO RODRÍGUEZ, E.; RUIZ SEISDEDOS, S.; SZMOLKA VIDA, I.; TORRES SORIANO, M. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Políticas y Sociología/FCPS-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad%20de%20Ciencias%20Políticas%20y%20Sociología/FCPS-1.pdf)
- DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2004). Working document. (Dublin, march 2004). Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting The Joint Quality Initiative (JQI). Consultado el 12/12/2007 www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc
- DEWEY, J. (1944) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos*. Buenos Aires: Paidós
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (2004) El profesor universitario cara al futuro. En MICHAVILA, F.; MARTÍNEZ, J. *La profesión del profesor de universidad*. Madrid: CAM, Consejería de Educación, pp. 23-51.
- DOCUMENTO MARCO SOBRE LA TUTORÍA. (Junio de 2004) Universitat de Barcelona. Documento inédito consultado el 21/08/08 en <http://www.ub.es/tutorsub/>

- DRALE (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Real Academia Española.
- ECHEVARRÍA, B. FIGUERA, P.; GALLEGU, S. (1996). La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de orientación y psicopedagogía*. Vol 7, Nº 12, 2º semestre, 207-220
- ECHEVERRÍA SAMANÉS, B. (1997) Los servicios universitarios de orientación. En Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, pp. 112-136
- ENQA (2005) *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Documento que puede consultarse en <http://www.enqa.net/bologna.lasso>. (25/05/07)
- ENRIQUE, C.; KELLY, D.; LEYVA, A.; ORDÓÑEZ, C.; SANZ, R.; MARÍN, A.; COIRAT, M. (2007) Proyectos de Innovación en Tutorías: Un balance. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Consultable en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/innovacionTutoriasBalance03-2007.html
- ENRIQUE MIRÓN, C. (Coord) (2004) Plan de Acción Tutorial para las titulaciones de Magisterio: todas las Especialidades. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Educacion_y_Humanidades_de_Melilla/FEHM-1.pdf
- ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA INFORMÁTICA (inédito). *Plan de Acción Tutorial del Máster Oficial de Informática. Especialidad EAE y DTI*. Universidad de Alcalá de Henares. Documento consultado el 22/09/08 y disponible en http://www.etsii.uah.es/master/Plan_Accion_Tutorial_v1.pdf

- ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES (2004) *Plan tutorial de la escuela universitaria de estudios empresariales. Diplomatura en Ciencias Empresariales*. Universidad de Alcalá de Henares. Documento inédito consultado el 26/09/08 y disponible en <http://www2.uah.es/euee/material%20a%20colgar/Plan%20Acc%20Tutoria>
- ESIB (2001) Student Goteborg Declaration. Documento consultado en <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento2355.pdf?PHPSESSID=6914909bc21085ad98e1f4061ff09403&PHPSESSID=e93ecef7ca1f251268a5e3bf4b66d90b&PHPSESSID=ea11c76a6a0b13c6ca95d70806c11516&PHPSESSID=5a941a96e1768719eb38f6f2aadab7fe&PHPSESSID=e98203d7e8dab28b853f4ad50aa2b320> el 15/04/07
- ESIB (2007) *Bologna with students eyes*. London: ESIB. Documento consultado el 1/06/07 en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>
- ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR INGENIEROS AGRÓNOMOS. (2005) Sistema de Tutorías. Universidad Politécnica de Madrid. Documento consultado el 18/09/08 disponible en http://www.etsia.upm.es/ANTIGUA/DIRECCION/adjunto/tutorias/tutorias_presentacion.htm
- EUA (2003) Declaración de Graz: Después de Berlín: el papel de las universidades. Documento consultado en <http://eees.universia.es/documentos/asociacion/graz/EEES-DeciFINAL-Graz.pdf> el 28/04/07

- EUROSTAT (2007) *Europe in Figures. Eurostat yearbook 2007-07*. Luxemburgo: Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Documento consultado en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-06-001/EN/KS-CD-06-001-EN.PDF
- FACULTAD DE BIOLOGIA (2006) Plan Experimental de Tutorización. Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 5/10/08 en <http://www.ucm.es/centros/webs/fbio/index.php?tp=Plan%20Piloto%20de%20Tutorización&a=organiza&d=2169.php>
- FACULTAD DE FARMACIA.PROYECTO DE INNOVACIÓN EN TUTORÍAS. (2004) Universidad de Granada. Documento consultado el 26/09/08 en [www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/documentos/PITs/PIT Facultad de Farmacia 2004-05.ppt](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/documentos/PITs/PIT_Facultad_de_Farmacologia_2004-05.ppt)
- FACULTAD DE MATEMATICAS. (2007) Plan de Acción de Tutoría. Universidad de Murcia. Documento inédito Consultado el 5/10/08 en <http://www.um.es/fmath/pat.php>
- FELT, U. (2003) *University Autonomy in Europe: a Background Study* [La autonomía universitaria en Europa. Estudio de los antecedentes].
- FERNANDEZ LUNA, J. M. (Coord.) (2004) Plan de Acción Tutorial para la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/ETS_de Ingenieria Informatica/ETSII-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/ETS_de_Ingenieria_Informatica/ETSII-1.pdf)

- FERNANDEZ REVELLES, A. B.; ORTEGA REINOSO, G. (Coord) (2004) Plan de Acción Tutorial para las titulaciones de Magisterio (educación física) y Diplomatura en CC. Empresariales. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Educacion y Humanidades de Ceuta/FEHC-2.pdf
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005) El proceso de evaluación. En Sánchez Delgado, P. (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora, pp.147-168
- FERNÁNDEZ PÉREZ, V.; Y OTROS (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-4.pdf
- FERRER, J. (2003) La acción tutorial en la universidad. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 67-84.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C.; QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 61-67
- GAIRÍN, J., FIEXAS, M. FRANCH, J. GUILLAMÓN, C QUINQUER, D. (2003-2004) Elementos para la elaboración de planes de tutorías en la Universidad. En *Contextos educativos*, 6-7, pp. 21-42.
- GALVE MANZANO, J. L.; GARCÍA PÉREZ, E. M. (1992) *La acción tutorial*. Madrid: CEPE.

- GARCÍA ENCINAS, M. J. (Coord.) (2005) Memoria del Proyecto: Plan de Acción Tutorial (PAT) para la Titulación de Filosofía. Consultado el 26/09/08 <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/proyecto-accion-tutorial-memoria.pdf>
- GARCÍA FÉLIX, E.; FERNÁNDEZ MARCH, A.; SERRA CARBONELL, B. (2003) La formación integral de los alumnos a través de los profesores tutores: experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia. En Álvarez Pérez, P.; Jiménez Betancort, H. (Comp.) *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, pp. 245-255.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, J. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Económicas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-5.pdf
- GARCÍA NIETO, N (Dir.) (2005): Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.), disponible en www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf, (consultado marzo del 2008).
- GARCÍA NIETO, N (Dir.) (2004): Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior, disponible en www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm, (consultado marzo 2007).
- GARCÍA NIETO, N. (dir). (2005) *La mentoría. Una experiencia con estudiantes en la Universidad Complutense*. Madrid: ICE - UCM

- ARRIDO CARRILLO, F. J. (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Derecho/FD-4.pdf
- GIL FLORES, J. (2003) La estadística en la investigación educativa. En *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 231-248.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad española*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral.
- GÓMEZ DE TERREROS GUARDIOLOA, M.; ARIAS HOLGADO, M^a F.; LANZAROTE FERNÁNDEZ, M^a D.; (Documento inédito) La acción tutorial y orientadora en el Espacio Europeo de Educación Superior: La tutoría curricular en la facultad de psicología. Documento consultado el 21/10/06 en <http://alojamientos.us.es/facpsi/ptc.doc>
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Editores) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Editores) (2006): *Tuning Educational Structures in Europe. II* Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, L. (2003) La aventura de investigar en educación. *La brújula de papel. Revista de iniciación a la investigación psicoeducativa. (Octubre 2003)* N° 3 Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E.

(2001). Generación del conocimiento y actividad educativa En *Revista Complutense de Educación*, Vol 12 (2), pp. 427 –784

(2002) La actividad educativa en la sociedad de la globalización. En *Revista Arbor*, N° 681, pp. 19-38

- (2005a) Investigar sobre la actividad educativa. En *Revista Complutense de Educación Vol 16* (2), 301 – 336
- (2005b) La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. En *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10. Universidad Autónoma de Madrid, pp. 257 – 285
- (2006) Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. En González Gómez, J. M. (dir) *Epistemología del Aprendizaje Humano*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. ; MACÍAS GÓMEZ, E. (2004) En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y Leyes. En *Revista Complutense de Educación Vol 15* (1), 301 – 336
 - GONZALEZ-SIMANCAS, J. L. (1973) *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
 - GOÑI ZABALA, M. J. (2005) *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro.
 - GORDON, E. (2005) Peer tutoring: a teacher's resource guide.
 - HEINONEN, O. P. (1997) <<Qu' attendent les autorités nationales des établissements d'enseignement supérieur?>>. En *Gestion de l'enseignement supérieur*. Juillet 1997, vol. 9 n°2, pp. 7-19
 - HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Dir). (2004) *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Disponible en <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>
 - HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (Dir). (2006) *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Disponible en <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>

- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. (2002) El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. En Mayor Ruiz (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, pp. 141-160
- HERRERO BLASCO, A. (2007) La acción tutorial en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Politécnica de Valencia. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS*. Badajoz. Consultado el 26/09/08 en <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/9.pdf>
- HOSTETLER, K. (2005) What is <<good>> educational research? En *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 16-21.
- HOYOS RAGEL, M. C.; VILLENA MARTÍNEZ, M. D. (Coord.) (2004) Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, para las diplomaturas de Magisterio. Documento inédito consultado en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias de la Educacion/FCE-1.pdf el 21/08/08
- JIMÉNEZ BETANCORT, H.; ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2003) La tutoría universitaria en España: aproximación a una variopinta realidad. En Álvarez Pérez, P.R.; Jiménez Betancort, H. *La tutoría universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. 25-32
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria. En Apodaca, P.; Lobato, CI (ed.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes. pp. 71-101
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 107-152.

- LEYVA GARCÍA, A. (Coord.) (2004) Plan de Acción Tutorial para la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU de Ciencias de la Salud/EU de Ciencias de la Salud.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/EU_de_Ciencias_de_la_Salud/EU_de_Ciencias_de_la_Salud.pdf)
- LGE (1970) Ley 14/1970, de 4 de Agosto (jefatura), *General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. BOE nº 187 de 6/08/1970
- LLEDÓ CARRERES, A. (Coord.); ROIG VILA, R.; ÁLVAREZ TERUEL, J. D.; BALDAQUÍ ESCANDELL, J. M.; CAPELL BORE, I.; FERRÁNDEZ MARCO, M. C.; GONZÁLEZ GÓMEZ, C.; GAUCHI SENDRA, J.; JIMÉNEZ ALEGRE, M. D.; MAÑAS VIEJO, C.; OLIVA ALCALÁ, C.; PÉREZ PÉREZ, M. N.; TORO LILLO, E.; TORMO JORDÀ, P.; PÉREZ TURPÍN, J. A. (2007) El plan de acción tutorial universitario en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante: actuaciones y propuestas. En IGLESIAS MARTÍNEZ, M.; PASTOR VERDÚ, F. *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Institut de Ciències de l'Educació, D. L. Consultado el 5/10/08 en <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2G6.pdf?PHPSESSID=65696efbf0602fcc93ee27534d58632f>
- LOBATO, CL. (2003) Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. En Álvarez Pérez, P.; Jiménez Betancort, H. (Comp.) *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, pp. 50-77.
- LOBATO, CL, DEL CASTILLO, L; ARBIZU, F. (2005) Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2) pp. 148-168.

- LOBATO, CL, DEL CASTILLO, L; ARBIZU, F. ; CASTILLO PRIETO, L. (2004) Claves en la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades Anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. En *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), pp. 53-65.
- LODE (1985) Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. BOE 4/07/1985
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/10/1990
- LÓPEZ FRANCO, E.; OLIVEROS, L. (1999) La tutoría y la orientación en la universidad. En *Revista Educativa de Orientación Psicopedagógica*, 10(17), 1er. Semestre, pp. 83 – 98.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1996). *Tratado de Pedagogía general. La educación de la complejidad humana*. Madrid: Playor.
- LÓPEZ LUCAS, M.C. (inédito) Reflexiones sobre la tutoría como función del profesor universitario. CEU de Magisterio de Toledo. Consultado el 29/12/08 http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/2/Carina.htm
- LOU (2001) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. BOE 24/12/01
- LOU (2007) Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. BOE 13/04/07
- LRU (1983) Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria. BOE nº 209 de 1/09/1983

- LUZÓN GONZÁLEZ, G. (Coord) (2003). Plan de Acción Tutorial para la carrera de Ingeniería Química. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento Consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias.html](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias.html)
- MANZANO ARRONDO, V. (Inédito) *Reflexiones en torno a la docencia del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento*. Ensayo publicado en <http://www.aloj.us.es/vmanzano/pdf/ensayo/docenciamcco.pdf>. Consultado el 6/11/06.
- MARAVER TARIFA, G. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercados. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-6.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias_Economicas_y_Empresariales/FCEE-6.pdf)
- MARCELO, C. (2001) Función docente: Nuevas demandas para viejos propósitos. En Marcelo (coord.) *La función docente*. Madrid: síntesis.
- MARÍN PARRA, V. (Coord) (2004) Plan de Acción Tutorial para las titulaciones de Magisterio: todas las Especialidades. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Educacion y Humanidades de Ceuta/FEHC-3.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Educacion_y_Humanidades_de_Ceuta/FEHC-3.pdf)
- MARTÍN GARCÍA, J. M. (Coord) (2004) Proyecto de Innovación en Tutoría de la Facultad de Filosofía y Letras de la titulación de Licenciado en Historia del Arte, curso 2004-2005. Universidad de Granada. Consultado el 15/09/08 en <http://www.acciontutorial.com/>

- MARTIN JIMÉNEZ, P.; ORITZ BELLOT, G. (2006) *Memoria Plan de Acción Tutorial de la Titulación*. Dentro del proyecto piloto de segundo de telemática. C.E.U de Mérida. Documento consultado el 29/05/08 en www.unex.es
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004): La formación del profesorado y el discurso de las competencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 127-144.
- MATEO, J. (2006) Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. En *Revista Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 165-186.
- McMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. (2005) (5ª Ed.) *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- MEC (2003) *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento – Marco*. Elaborado por el MEC en Febrero del 2003. Consultado el 18/05/07 en http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf
- MEC (2006a). Propuesta. La organización de las enseñanzas universitarias en España. Documento de trabajo. MEC (26/09/06) Consultado en http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf el 18/05/07
- MEC (2006b) Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. Documento de trabajo del MEC (21/12/06). Consultado en http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/documentos/Directrices_para_la_elaboracion_de_titulos.pdf el 18/05/07
- MEC (2007) Materias Básicas por ramas. Documento de trabajo del MEC (15/02/07). Consultado en <http://www.mec.es/multimedia/00003174.pdf> con fecha 18/05/07

- MELIA RODRIGO, M. CRISTINA TEJEDOR, M. (2004). Programa de tutorías académicas personalizadas de la Facultad de Química. Curso 2004-2005. Documento consultado el 21/08/08 y disponible en <http://www2.uah.es/alquimica/alumnos/tutorias/programa.pdf>
- MICHAVILA, F.; CALVO, B. (2000) *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MICHAVILA, F, GARCÍA DELGADO, J. (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.
- MICHAVILA F., MARTÍNEZ., J. (2004). *La profesión del profesor universitario*. Madrid: C.A.M. Consejería de Educación.
- MILLER, F. W. (1997) *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio español.
- MIRÓ JODRAL, M. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la Facultad de Farmacia. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Farmacia/FF-1.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Farmacia/FF-1.pdf)
- MONTSERRAT PERA, M. S.; GISBERT CERVERA, M.; CELA RANILLA, J.; ESQUIROL SOLE, A.; FERRUS PRAT, N.; (2006) E-tutoría. Desarrollo y gestión de la tutoría académica en el marco EEES. *Congrés Edutec 2006. Proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC*. Documento consultado el 5/10/08 en <http://edutec.urv.net/CDedutec/comun-pdf/sogues.pdf>
- MORAL SANTAELLA, C. (2006) Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. En *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 147-164

- OLIVEROS MARTÍ-VARÉS, L.; GARCÍA GARCÍA, M.; RUIZ DE MIGUEL, C.; VALVERDE MACÍAS, A. (2003-2004) Innovación en la orientación universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense (REMUC). En *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 331-354
- ORDÓÑEZ SOLANA, C.; HERNÁNDEZ ARMENTEROS, S. (Coord.) (2006). Informe-memoria. Proyecto de innovación en tutorías (PIT) desarrollado en primer curso de LADE y de LADE-DERECHO. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Curso académico 2005-06. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/documentos/PITs/Informe%20final%20PAT%202005-2006.pdf
- ORDÓÑEZ SOLANA, C. Y MARTÍNEZ ÁLVAREZ, CL. (Coord.) (2007) Informe-memoria. Proyecto de innovación en tutorías (PIT). Desarrollado en 1er curso de LADE y primer curso de LADE-DERECHO. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Curso académico 2006-07. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/documentos/PITs/INFORME%20PAT%202006-2007.pdf
- ORTEGA Y GASSET, J. (1992). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- PALACIOS PICOS, A. (2004) El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del EEES. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 197-205
- PANTOJA (2005). La acción tutorial en la universidad. Propuesta para el cambio. En *Revista C & E: Cultura y Educación*, 17(1), pp. 67-82

- PARRA SÁNCHEZ, A.; SEGURA CARRETERO, A. (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Química. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias/FC-8.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias/FC-8.pdf)
- PEDRÓ, F. (Coord.) y JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J.C. (2004). *El proceso de convergencia y la transformación de la docencia universitaria en los países de la Unión Europea. Análisis comparativo y propuestas de mejora para el sistema universitario español*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (2006) Tutorías. En De Miguel Díaz, M. (Coord.) *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 133-163.
- PÉREZ CALDERÓN, E.; AMOR TAPIA, B. (Coord.) (2007) *Plan de Acción Tutorial. Proyecto Piloto. Licenciatura en Ciencias Actuariales y Financieras. Curso 2007-2008*. Universidad de Extremadura. Documento interno consultado el 27/09/08 en www.unex.es
- PERFECTTI ALVAREZ, F. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial de las Titulaciones: Licenciado en Biología y Licenciado en Bioquímica. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias/FC-2.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias/FC-2.pdf)
- PIÑAR ALVAREZ, A. (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Diplomado en Turismo. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales/FCEE-3.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias_Economicas_y_Empresariales/FCEE-3.pdf)

- PRAGA (2001). Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de Mayo de 2001. Consultado en www.ucm.es el 13 de Octubre de 2006.
- PROGRAMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS PERSONALIZADAS. Facultad de Química. Curso 2004-2005. Documento inédito de la UAH consultado el 21/08/08 en <http://www2.uah.es/alquimica/alumnos/tutorias/programa.pdf>
- PROPUESTA DE PLAN DE TUTORÍAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. Universidad de La Laguna. Documento inédito consultado el 21/08/08 en http://webpages.ull.es/users/cseduc/juntas_centro/03-06-12/plan_tut.htm
- PROYECTO DE INNOVACIÓN EN TUTORÍAS. (INÉDITO). UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. Documento consultado el 26/09/08 en http://216.239.59.104/search?q=cache:Jpm8AOQxReEJ:www2.uca.es/escuela/emp_je/documentos/PROYECTO%2520DE%2520INNOVACION%2520EN%2520TUTORIAS.ppt+Alumnos+de+primer+curso+de+nuevo+ingreso+en+la+Diplomatura+en+Estudios+Empresariales+en+la+Facultad+de+Ciencias+Social+es+y+de+la+Comunicaci%C3%B3n+de+la+Universidad+de+C%C3%A1diz&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=de&lr=lang_es
- RÍOS GUADIX, A. (Coord.) (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Biología. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias/FC-4.pdf
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE nº 260 de 30/10/2007

- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. BOE nº 218 de 11/09/03
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE nº 224 de 18/09/03
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, *por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. BOE nº 21 de 25/01/05
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, *por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*. BOE nº 21 de 25/01/05
- REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, *por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado*. BOE nº 303 de 20/12/05
- REAL DECRETO 898/1985, de 30 de abril, *sobre régimen del Profesorado universitario*, modificado por los Reales Decretos 1200/1986, 554/1991 y 70/2000. BOE Nª 146 de 19/06/1985.
- REICHERT, S. Y TAUCH, C (2003). *Tendencias III. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. EUA: Genève.
- REICHERT, S. Y TAUCH, C (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. EUA: Genève. En http://www.eees.es/pdf/TrendsIV_ES.pdf (15/04/07)

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989). Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOEP, *La Reforma Educativa: Un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia AEOEP.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.
 - (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad, en Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, pp. 23-52.
 - (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. En *Revista de Educación*, 331, pp. 67-99
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L.
 - (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. En *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica*, 10 (17), pp. 179-192.
 - (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Ediciones UB.
- ROGERS, C. R. (2000) (17ª Edición). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica*. Madrid: Paidós.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2003) Proyecto Mentor: La mentoría en la Universidad. Documento consultado en <http://www-gth.die.upm.es/macias/doc/pubs/aidipe03/PROYECTOMENTOR-Granada-Ponenciadefinitiva.doc> el 24/10/06

- ROSALES ÁLAMO, M.; ÁLVAREZ PÉREZ, P.; GONZÁLEZ ALONSO, M.; CANALES SERRANO, M.; SÁNCHEZ HERRERA, J.; JIMÉNEZ BETANCORT, H.; PALARES MEDIAN, M.; VAREIA CALVO, C.; CONDE MIRANDA, E. (sin fecha) Propuesta de Plan de tutorías de la Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Documento consultado el 18/09/08 en http://webpages.ull.es/users/cseduc/juntas_centro/03-06-12/plan_tut.htm
- RUÉ DOMINGO, J. (2004): Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 179-195.
- RUIZ PADILLO, D. P. (Coord.) (2004) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Física. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias/FC-5.pdf
- SALAMANCA (2001) Mensaje de Salamanca perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B.; COTILLAS ALANDÍ, C. (inédito) La tutoría universitària per als estudiants de primer curs. Tutories per a la transició. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València. Documento consultado el 5/10/08 en <http://www.uv.es/incorp/integracio/Guia%20Tutorias.pdf>
- SALINES MARTÍNEZ, M.; RODICIO GARCÍA, M.L.; SALVADOR GONZÁLEZ, X. (2003). Análisis de la importancia que los Servicios de Orientación más consolidados de las universidades españolas conceden a la tutoría. En Álvarez Pérez, P.; Jiménez Betancort, H. (Comp.) *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna, pp. 94-111.
- SALVADOR, A. (1993) *Evaluación y tratamiento psicopedagógico*. Madrid: Narcea.

- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005) Educación del profesorado. En Sánchez Delgado, P. (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora, pp.243-262
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 193-206
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. Y GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J.R. (COORD.); FERRER SAMA, P.; VILLALBA VILCHEZ, E.; MARTÍN CUADRADO, A. M.; PÉREZ GONZÁLEZ, J.C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. En *Revista de Educación*, 345. Enero – Abril. Pp. 329-352
- SANCHO SORA, A. (2006) (Coord.) *La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente*. Memoria del Programa de Estudios y Análisis EA 2006-0055. MEC: Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación.
- SANDÍN ESTEBAN, M^a. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANZ ORO, R. (2005) Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. En *Cuadernos de Integración Europea #2*. Septiembre 2005 pp. 69-95. Artículo consultado en [http:// www.cuadernosie.info](http://www.cuadernosie.info) el 2/11/2006.
- SEBASTIÁN RAMOS, A.; SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999) La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. En *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 2 pp.245-263

- SEDEÑO VALDELLÓS, A. (2006) Reflexiones sobre la función tutorial en al universidad: un caso práctico en asignaturas de comunicación. Comunicación presentada en el *III Congreso Online- Observatorio para la CiberSociedad*. Documento consultado el 02/10/08 en la dirección de internet <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=560&llenqua=po>
- SIMÓN MARTÍN, J. ; ARIAS COELLO, A. (2006). *La opinión de la comunidad universitaria de la ucm ante el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004): La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91-105.
- SOLA MARTÍNEZ, T.; MORENO ORTIZ, A. (2005) La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. En *Educación y Educadores*, Vol. 8 pp. 123 – 143
- TAYLOR, S. J.; Y BOGDAN, R. (1992 1ª Reimpresión en España) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TEICHLER, U. (2000) *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Madrid: Miño y Dávila.
- TORREGO EGIDO, L. (2004): Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? recorrido por declaraciones y comunicado, En *Revista Interuniversitaria de Formación Profesorado*, 18 (3), 259-268.
- TRATADO DE LA UNION EUROPEA (1992) Documento disponible en <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>, consultado el 16/04/07

- UNESCO – Informe Delors - (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.
- UNESCO (2001) *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. París: Unesco
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2004) Plan de acción tutorial de la facultad de química. Documento consultado el 26/09/08 en <http://www.quimica.ull.es/eventos/PAT/PATFACQUIMm.pdf>
- UNIVERSIDAD DE LEÓN (2007) PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ULE Vicerrectorado de Planificación y Evaluación. Oficina de Calidad y Evaluación. Documento consultado en http://www3.unileon.es/rec/calidad/pat/Bases_PAT_07-08.pdf el 25/04/09
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2006) *Informe sobre el estado de la Universidad. Sesión Claustral del 27/11/2006* consultado en <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento11732.pdf> el 18/05/06
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES (2003) Modelo General de Tutorías Académicas Personalizadas. Vicerrectorado de Docencia. Documento disponible y consultado el 18/09/08 en http://www2.uah.es/farmacia/docencia/programa_de_Tutorias.pdf
- VALLVERDÚ, F. (2003) Elementos fundamentales en la formación universitaria a distancia. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 95-104.

- VALVERDE MACÍAS, A.; RUIZ DE MIGUEL, C.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2003-2004) Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta. En *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 87-112.
- VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN (2007) Plan de Acción Tutorial ULE. Bases para la participación 2007-2008. Universidad de León. Documento consultado el 26/09/08 y disponible en http://www3.unileon.es/rec/calidad/pat/Bases_PAT_07-08.pdf
- VIDA MANZANO, J. (2003) Plan de Acción Tutorial para la titulación de Licenciado en Ciencias Ambientales. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Documento consultado el 15/09/08 en [http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad de Ciencias/FC-7.pdf](http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias/FC-7.pdf)
- VIEIRA, M. J.; VIDAL, J. (2006). Tendencias de la educación superior en Europa e implicaciones para la orientación universitaria. En *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica (REOP)*. Vol, 17 N° 1, 1er semestre pp. 75-97.
- WATTS, A. G., ESBROECK, R. V. (1998) *New skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bruessels: VUB Univestity Press. BUPRESS-FEDORA
- WATTS, A. G., ESBROECK, R. V. (2000) New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. In *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, pp. 173-187.
- ZABALZA (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A.; CID SABUCEDO, A. (2006) La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. En *Bordón*, 58 (2) pp. 247-267

- ZAMBRANA, L. A.; MANZANO, V. (2004): ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca EEES, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 269-276. Documento consultado el 15/09/06 en Internet : <http://www-ice.upc.es> y <http://bscw.gmd.de>
- ZAMORANO, S. (2003). La tutoría en la formación de formadores. En Michavila, F.; García Delago, J. (Ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades pp. 153-168.

ANEXOS

ANEXO I

LISTA DE SIGLAS

ACE	Ayuda Complementaria a la Enseñanza
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
BFUG	Bologna Follow-up Group
CEE	Comunidad Económica Europea
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
COIE	Centro de Orientación e Información de Empleo
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Públicas Españolas
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
DOE	Didáctica y Organización Escolar
DRALE	Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior

ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ES	Educación Superior
ESIB	The National Unions of Students in Europe
EUA	European University Association
IES	Instituciones de Educación Superior
LGE	Ley General de Educación
LODE	Ley Orgánica de Ordenación del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOU	Ley Orgánica de Universidad
LRU	Ley de Reforma Universitaria
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEPSYD	Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
MICINN	Ministerio de Ciencia e Innovación
OCyDE	Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico
PAT	Planes de Acción Tutorial

PATULE	Plan de Acción Tutorial de la Universidad de León
PNECU	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades
QF-EHEA	Bologna Working Group on Qualifications Frameworks
RD	Real Decreto
SIMU	Sistema de Mentoría en la Universidad de Sevilla
SOU	Servicio de Orientación Universitaria
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAH	Universidad de Alcalá de Henares
UB	Universidad de Barcelona
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UCLM	Universidad de Castilla la Mancha
UdL	Universidad de Lleida
UE	Unión Europea
UGR	Universidad de Granada
UJ	Universidad de Jaén
ULE	Universidad de León

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UPV Universidad Politécnica de Valencia

URV Universidad Rovira i Virgili

UV Universidad de Valencia

ANEXO II	LISTA DE GRÁFICOS	Página
Gráfico 1	Crecimiento de alumnos en educación superior	30
Gráfico 2	Evolución de los alumnos de nuevo ingreso en las universidades españolas	35
Gráfico 3	Tasa de abandono en las universidades españolas	38
Gráfico 4	Tasa de abandono en las carreras técnicas de las universidades españolas	40
Gráfico 5	Porcentaje de alumnos encuestados por titulación	202
Gráfico 6	Distribución de alumnos por curso	203
Gráfico 7	Opinión sobre los contenidos de la carrera	205
Gráfico 7.1	Interés de los contenidos de las asignaturas	206
Gráfico 7.2	Profanidad con la que se imparten los contenidos	207
Gráfico 7.3	Pertinencia de los contenidos para la formación básica	208
Gráfico 8	Alumnos que consideran muy interesantes, profundos y pertinentes los contenidos	209
Gráfico 9	Asignaturas que cumplen los tres criterios	209
Gráfico 10	Distribución de asignaturas elegidas por facultades	211

Gráfico 11	Ideas más relevantes del proceso formativo	212
Gráfico 11.1	Distribución por facultades de las ideas más relevantes del proceso formativo	213
Gráfico 12	Déficit encontrados en la carrera	220
Gráfico 12.1	Distribución de los déficit señalados en las Facultades	222
Gráfico 13	Interés por una tutoría más eficaz	224
Gráfico 13.1	Necesidad de tutoría más eficaz en cada facultad	224
Gráfico 14	Situaciones para las que se precisa una tutoría más eficaz	227
Gráfico 14.1	Distribución por centros de los alumnos que señalan situaciones para tutoría	228
Gráfico 14.2	Situaciones que precisan ser atendidas desde la tutoría	229
Gráfico 14.3	Distribución por centros de los alumnos que manifiestan las diferentes situaciones a atender desde la tutoría	230
Gráfico 15	Distribución por curso de los alumnos de F. Educación	233
Gráfico 16	Cualidades profesionales del tutor	234
Gráfico 16.1	Generación de Conocimiento	234
Gráfico 16.2	Relación con los alumnos	235
Gráfico 16.3	Competencia Docente	236

Gráfico 17	Actitudes frente al alumno	238
Gráfico 18	Actitudes frente a la docencia	240
Gráfico 19	Profesores seleccionados como tutores	241
Gráfico 20	Profesores seleccionados como tutores - Intervalos	242
Gráfico 21	Relación con los alumnos	244
Gráfico 22	Generación de conocimiento	245
Gráfico 23	Competencia Docente	246
Gráfico 24	Cualidades más destacadas	246
Gráfico 25	Motivos que impulsan los programas de tutoría	257
Gráfico 26	Objetivos de los programas de tutoría	260
Gráfico 27	Frecuencia de las reuniones individuales	261
Gráfico 28	Destinatarios de los programas de tutoría	262
Gráfico 29	Grado de institucionalización de los programas de tutoría	264
Gráfico 30	Ratio de alumnos por tutor - intervalos	265
Gráfico 31	Ratio de alumnos por tutor	266
Gráfico 32	Funciones del tutor	268

ANEXO III	LISTA DE TABLAS	Página
Tabla 1	Funciones del tutor	157
Tabla 2	Principales objetivos señalados por autores destacables	159
Tabla 3	Perfil del tutor	162
Tabla 4	Distribución por facultades de la muestra de alumnos que cumplimentan la primera parte del cuestionario	202
Tabla 5	Déficit señalados por los alumnos	215
Tabla 6	Distribución de la muestra de alumnos que cumplimentan la segunda parte del cuestionario	232
Tabla 7	Cualidades personales del tutor	237
Tabla 8	Cualidades de los docentes elegidos como tutores	243
Tabla 9	Motivos que impulsan los programas de tutoría	256
Tabla 10	Principales finalidades perseguidas	259
Tabla 11	Procedencia de los cuestionarios analizados	284
Tabla 12	Motivos para iniciar programas de tutoría universitaria	298
Tabla 13	Finalidades de la tutoría	299
Tabla 14	Formas de reconocimiento de la actividad de los tutores	304

Tabla 15	Principales funciones asignadas a los tutores	310
Tabla 16	Tabla 16: Frecuencia en los encuentros individuales	311
Tabla 17	Tabla 17: Frecuencia en los encuentros grupales	312
Tabla 18	Tabla 18: alumnos que se benefician de las actividades programadas.	313
Tabla 19	Tabla 19: alumnos que se benefician de las actividades programadas	315
Tabla 20	Tabla 20: Temáticas abordadas en las tutorías	317

ANEXO IV: CUESTIONARIO A ALUMNOS

Solicitamos de su amabilidad que responda al breve cuestionario siguiente. Estamos investigando sobre la formación de los profesores universitarios para dar respuesta a las necesidades de nuestra Universidad y a los compromisos que impone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sus opiniones e informaciones son de gran interés. Reciba por ello nuestro más sincero agradecimiento.

PRIMERA PARTE

FACULTAD_____

CURSO_____CARRERA_____ESPECIALIDAD_____

1. Exponga su opinión sobre las asignaturas de su carrera:

- | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| a) Interés de los contenidos: | Mucho <input type="checkbox"/> | Alguno <input type="checkbox"/> | Ninguno <input type="checkbox"/> |
| b) Profundidad con la que se imparten: | Mucha <input type="checkbox"/> | Alguna <input type="checkbox"/> | Ninguna <input type="checkbox"/> |
| c) Pertinencia para su formación básica: | Mucha <input type="checkbox"/> | Alguna <input type="checkbox"/> | Ninguna <input type="checkbox"/> |

Indique el número de asignaturas que a su juicio cumplan los tres requisitos anteriores:

2. La carrera es parte de su proceso formativo. En este sentido, ¿qué ha sido lo más relevante para Ud.?
3. Cite los déficit importantes que ha constatado en su carrera, referidos a:
- a) Los contenidos de las asignaturas:
 - b) Los profesores:
 - c) La planificación de la carrera:
 - d) La conexión con la práctica profesional:
 - e) La organización del centro:
 - f) Otros:
4. ¿Considera de interés que Ud. pudiera disponer del apoyo de una tutoría más eficaz que la actual para completar mejor su formación? ☐ Sí ☐ No
5. ¿Para qué situaciones o actividades considera que le sería de ayuda el tutor?
-

SEGUNDA PARTE

6. Indique tres cualidades profesionales, que a su juicio deben tener los tutores universitarios para un buen ejercicio de su función:
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
7. Indique tres características **personales** que deberían tener los tutores universitarios:
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
8. De los profesores que Ud. ya conoce, ¿hay algunos que destaquen como buenos tutores?. Escriba el número.
9. ¿Qué percibe en ellos que los diferencia de otros profesores?
10. Comentarios y observaciones:

ANEXO V: Plantilla de observación de documentos técnicos

	UNIVERSIDAD	
	CENTROS	
Referentes de Partida principales motivaciones.	Calidad	
	EEES	
	Cambios en los procedimientos didácticos / Renovación Pedagógica	
	Complejidad / Dificultad de planes de estudio	
Objetivos	Superar dificultades en su carrera	
	Que alumno conozca la universidad / Integración	
	Confección de itinerario académico	
	Dar a conocer técnicas	
	Mejorar el rendimiento en asignatura	
	Fortalecer autoestima	
	Resolver dudas / Corregir ejercicios	
	Autoestima	
	Desarrollar cualidades de relación, análisis, deducción, comprensión	
	orientación laboral	
Funciones:	Seguimiento/Acompañamiento del alumno	
	Informar	
	Asesorar / Orientar / Aconsejar /Concienciar	
	Orientación Laboral	
	Formar	
	Resolución de dudas sobre la materia	
	Proponer técnicas de estudio	
	Acoger alumnos nuevos	
	Profundizar y ampliar el conocimiento	
tutores	Profesores a tiempo parcial	
	Profesores a tiempo completo	
	Profesor de asignatura	
	Alumnos	
Proceso selectivo	Rotación obligatoria	
	Ofrecimiento voluntario	
	Conocer algunas técnicas de trabajo en grupo, entrevista, comunicación... de orientación. Buen conocimiento del funcionamiento administrativo y servicios de la universidad	

Formación	Obligatoria	
	Voluntaria	
	Duración	
	Temáticas abordadas	
Destinatarios	Alumnos extranjeros / Movilidad	
	Doctorado / Máster	
	Primeros cursos	
	Cualquier curso	
	Últimos cursos	
Grado de Institucionalización	Proyecto de titulación	
	Proyecto de asignatura	
	Proyecto del Centro	
	Proyecto Piloto de Centro	
	Proyecto de Departamento	
	Proyecto de universidad	
Procedimiento de Organización	Tutoría virtual	
	Reuniones individuales	
	Reuniones con coordinación	
	Seminarios y reuniones informativas	
	Reuniones grupales	
Reconocimiento	Créditos de docencia	
	convalidación del prácticum	
	reconocer como indicador de calidad del departamento	
	mérito para complementos	

ANEXO VI: Cuestionario a Tutores

UNIVERSIDAD:	
CENTRO:	
DEPARTAMENTO:	
CARGO DENTRO DEL PLAN DE TUTORÍAS:	

1. ¿Cómo se denomina o tiene previsto denominarse el plan o programa?

2. ¿Cómo se integra el plan o programa de tutorías dentro de la estructura del centro? (Departamentos de los que depende, relevancia, recursos destinados, presupuesto asignado...)

3. ¿Qué motivó su implantación?

4. ¿Qué objetivos principales pretende el plan instaurado o en proceso de instauración?

5. Cuántos tutores existen actualmente._____

6. Indique el proceso de selección de los futuros tutores: criterios y procedimientos.

7. Indique el perfil de los aspirantes a tutores

8. ¿Reciben algún tipo de formación esos tutores? SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐

En caso afirmativo señale las siguientes características:

- Grado de obligatoriedad para realizar la formación:

- Temáticas abordadas:

- Duración y estructura de la formación:

- Formación permanente:

9. Indique tres características básicas de la persona del tutor universitario.

-

-

10. Existe algún tipo de reconocimiento de la labor del tutor? SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐

En caso afirmativo indique en qué consiste

11. Cuántos alumnos tiene asignado cada tutor

12. Indique la frecuencia de tutorías:

Mínima	Máxima:
Media	Moda

13. Indique tres funciones básicas que tiene asignado el tutor

-

-

-

14. Indique las temáticas que suelen abordarse y su frecuencia

		Muy Frecuentemente	Frecuentemente	Alguna vez	Nunca
Académicas	Resolución de Dudas				
	Técnicas de Estudio				
	Aplicaciones Prácticas				
	Realización de Trabajos				
	Informaciones sobre continuidad de estudios				
	Otros _____				
Personales	Generación de Conocimientos (reflexiones, críticas, inferencias análisis, síntesis, lecturas...)				
	Temas personales del alumno y su entorno				
	Dificultades con profesores				
Profesional	Dificultades para continuar estudios				
	Orientación de salidas				
	Desarrollo de capacidades				
	Realización de Prácticas				
Proyección Social	Informaciones varias				
	Aplicación social de los conocimientos				
	Actualización de conocimientos				
Administrativas	Demandas sociales				
	Información de recursos varios				
	Información de trámites administrativos				
	Información sobre recursos universitarios				
	Otras informaciones sobre trámites administrativos				

15. A qué alumnos se dedica esta actividad

Todos ☐ Recién Ingreso ☐ Primeros Cursos ☐ Últimos Cursos ☐ Otros ☐ _____

16. ¿Qué grado de obligatoriedad tiene el alumno con respecto a la asistencia a la tutoría?

17. ¿Qué porcentaje de alumnos del centro participa de las tutorías?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN. LE ROGAMOS QUE REMITA EL CUESTIONARIO RELLENO A UNA DE LAS SIGUIENTES DIRECCIONES DE CORREO josekoag@yahoo.es; felixdid@edu.ucm.es;

ANEXO VII: Cuestionario a Vicerrectorados

UNIVERSIDAD:	
PERSONA DELEGADA:	

1. ¿Existe en su universidad un plan o programa de acción tutorial institucionalmente implantado? En caso de responder afirmativamente indique la fecha de implantación
2. SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐ fecha: _____
(En caso de contestar negativamente, indique las razones justificantes de la ausencia de este plan y conteste, si es posible, las respuestas 4 y 10)
3. ¿Cómo se denomina o tiene previsto denominarse el plan o programa?
4. ¿Qué motivó el inicio de este plan o programa?
5. ¿Qué objetivos principales pretende el plan instaurado o en proceso de instauración?
6. ¿Cuáles serían las funciones del tutor?
7. ¿En cuántas facultades, escuelas u otras unidades docentes de su universidad se está desarrollando actualmente o está en proceso de desarrollo el plan de tutorías?
8. ¿Cómo se seleccionan o tiene previsto seleccionar los tutores?

9. ¿Reciben algún tipo de formación inicial esos tutores? SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐

En caso afirmativo señale las siguientes características:

- Grado de obligatoriedad para realizar la formación:

- Temáticas abordadas:

- Duración y estructura de la formación.

10. ¿Reciben algún tipo de formación permanente esos tutores? SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐

En caso afirmativo señale las siguientes características:

- Grado de obligatoriedad para realizar la formación:

- Temáticas abordadas:

- Duración y estructura de la formación.

11. ¿A Cuántos alumnos atiende cada tutor?

12. ¿Existe algún tipo de reconocimiento de esta labor SI ☐ NO ☐ EN PROCESO ☐

En caso afirmativo indique en qué consiste

13. ¿Cómo se integra el plan dentro de la estructura universitaria? (Forma y entidades de dependencia, relevancia, recursos destinados, presupuesto asignado...)

14. ¿Qué vinculación contractual o de otro tipo tienen los tutores o prevén que puedan tener los tutores dentro de su universidad o Facultad?

15. Desde su juicio, y con el fin de continuar nuestra investigación, indíquenos si es posible los datos de tres centros de su universidad representativos de esta actividad:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN. NOS PONDREMOS EN CONTACTO CON LOS RESPONSABLES PARA INTERCAMBIAR INFORMACIÓN. LE ROGAMOS QUE REMITA EL CUESTIONARIO RELLENO A LAS SIGUIENTES DIRECCIONES DE CORREO josekoag@yahoo.es; felixdid@edu.ucm.es;